WIADOMOŚCI
HISTORYCZNO-DYDAKTYCZNE

ORGAN POLSKIEGO TOWARZYSTWA HISTORYCZNEGO
DLA SPRAW NAUCZANIA HISTORJI

REDAKTOR

KAZIMIERZ TYSZKOWSKI

ROCZNIK I — ZESZYT 1

LWÓW 1933 — POLSKIE TOWARZYSTWO HISTORYCZNE

SPIS TREŚCI — SOMMAIRE:

ROZPRAWY — ARTICLES:

Str.

Franciszek Bujak (Lwów): Reforma studjów historycznych na Uniwersytecie z punktu widzenia przygotowania do zawodu nauczycielskiego 1
La reforme des études historiques à l'Université et la préparation des professeurs pour les écoles sécondaires.

Natalja Gąsiorowska (Warszawa): Historja społeczno-gospodarcza w nauczaniu 22
Histoire écomique et sociale dans l'enseignement.

Ewa Maleczyńska (Lwów): Regjonalizm w nauczaniu historji . . . 27
Régionalisme dans l'enseignement de l'histoire.

RECENZJE I SPRAWOZDANIA — COMPTES-RENDUS:

Aus alter und neuer Zeit (A. Gilewicz) 38
Hłasko Pawlicowa A., Przegląd historyczno-polityczny państw europejskich (M. Tyrowicz) 40
Kreczmar M., Nauczanie historji starożytnej (J. Lechicka) 43
Lechicka J., Wychowanie państwowe przy nauczaniu historji (St. Balicki) 45
— Zaczenie wychowawcze geografji... (St. Balicki) 45
Lewandowska J., Oblężenie Poznania w r. 1704 (M. Jarosiewiczówna) . 47
Papée St., Wielkopolska wczoraj i dziś (E. Maleczyńska) 48
Tryon, Teaching of history... (J. Dutkiewicz) 50
Walther H., Vorgeschichte und Geschichte des Weltkrieges im Geschichtsunterricht (K. Tyszkowski) 53
Wychowanie i nauczanie (K. T.) 54

KRONIKA — CHRONIQUE 55

BIBLJOGRAFJA — BIBLIOGRAPHIE:

Z. Żebrowska: Przegląd bibljograficzny dydaktyki historji 1918—1932 58

OŚWIATA I WYCHOWANIE

CZASOPISMO WYDAWANE NAKŁADEM MINISTERSTWA WYZNAN RELIGIJNYCH I OŚWIECENIA PUBLICZNEGO

WARUNKI PRENUMERATY I OGŁOSZEŃ:

Rocznie (10 zeszytów) . . . . 10.— zł.
Półrocznie: w I połroczu (6 zeszytów) . . . . 6.— „
w II „ (4 zeszyty) . . . . 4.— „
Zeszyt pojedyńczy (bez przesyłki pocztowej) . . . . 1.50 „
Cena rocznika I-go (1929 r.) . . . . 6.— „

CENA OGŁOSZEŃ (W SPRAWACH OŚWIATOWYCH):
Po tekście cała strona — 100 zł., 1/2 str. — 60 zł., 1/4 str. — 30 zł.

Pieniądze za prenumeratę i ogłoszenia wpłacać należy przez Pocztową Kasę Oszczędności w Warszawie na konto czekowe Nr. 30203. Na odwrocie blankietu wymienić należy, na co jest przeznaczona kwota przesłana.

Uwaga. Wpłaty, wnoszone w inny sposób, a nie na konto czekowe Nr. 30203, nie wpływają bezpośrednio do Administracji, tylko do Centralnej Kasy Państwowej, skąd dopiero w okresach półmiesięcznych przesyłane są zawiadomienia do Administracji.

Sekretarjat Redakcji: Warszawa, Aleja Szucha, Bibljoteka Min. W. R. i O. P.

Administracja: Warszawa, Aleja Szucha, Ministerstwo W. R. i O. P.

FRANCISZEK BUJAK (Lwów).

Reforma studjów historycznych na Uniwersytecie z punktu widzenia przygotowania do zawodu nauczycielskiego[1]).

Sprawa, którą chcę tutaj omówić, wiąże się ściśle z całokształtem organizacji szkolnictwa średniego i studjów uniwersyteckich na wydziałach filozoficznych względnie humanistycznych i matematyczno-przyrodniczych, to też należałoby ją przedstawić na tem szerokiem tle. Myślę jednak, że i w tych ciaśniejszych ramach, do których się muszę ograniczyć tak ze względu na zakres naszego czasopisma jak i na zakres mojego doświadczenia, moje uwagi mogą być pożyteczne.

Krótko zaznaczę, że szybki rozwój naszego szkolnictwa średniego był powodem, iż z początku uczyli w szkołach średnich nawet ludzie, którzy sami szkoły średniej nie skończyli. Objawem znacznej poprawy było, że zaczęto przyjmować na nauczycieli tylko ludzi, co szkołę średnią skończyli a nawet rozpoczęli studja uniwersyteckie. Od kilku lat przyjmuje się tylko kandydatów z ukończonemi studjami uniwersyteckiemi, ale niestety na podstawie niezadawalniającej organizacji tych studjów.

Jak całe nasze życie państwowe, rozwija się i szkolnictwo średnie w tempie zbyt szybkiem. W gorączkowym pospiechu do „czynu“, nie mamy czasu na rozwagę. Pomysły starczą nam za myśli i są urzeczywistniane z nadmiernym rozmachem. Nie doceniamy znaczenia tradycji i ciągłości w szkolnictwie a raczej nie zdajemy sobie niekiedy sprawy ze szkodliwości nagłych zmian, zwłaszcza nie przemyślanych i nie przygotowanych należycie.

---

[1]) Odczyt wygłoszony na posiedzeniu Sekcji Dydaktycznej Oddziału Pol. Towarzystwa Historycznego we Lwowie dnia 10 lutego 1933 r.

Wiedza historyczna a dydaktyka.

Słabe wyniki szkolnictwa średniego skłoniły Ministerstwo W. R. i O. P. do położenia nacisku na zagadnienia pedagogiczne i dydaktyczne i do usilnych zabiegów, aby podnieść sprawność nauczycielstwa pod tym względem. Zabiegi te zastosowane w szczególności do nauczania historji dają niewątpliwie pożądane owoce. Uważam jednak za swój obowiązek przestrzec przed niebezpieczeństwem jednostronności, w którą łatwo mogłyby popaść władze szkolne [1]). Trzeba pamiętać, że dydaktyka to metoda a raczej technika podawania wiedzy młodzieży szkolnej, to system sposobów zapewniających skuteczność nauczania. Jest rzeczą oczywistą, że skuteczność nauczania zależy także w wysokim stopniu od wiedzy historycznej nauczyciela. Jeżeli jego wiedza historyczna jest szczupła i w lichym gatunku, to wyniki jego pracy w szkole mimo umiejętności dydaktycznej będą znikome. Bo dydaktyka to młynek: jeżeli się weń sypie liche ziarno, to i mąka musi być licha. Nauczyciel musi przedewszystkiem umieć dobrze to, czego ma uczyć, a następnie musi umieć uczyć. Swoją wiedzę historyczną musi nauczyciel ciągle odświeżać i uzupełniać, bo nauczanie wyjaławia jego umysł. Nieustanne powtarzanie jednego i tego samego materjału ściera go podobnie, jak się ściera moneta w obiegu. Wiedza historyczna nauczyciela, tracąc koloryt i plastykę, traci także dużo ze swej wartości pedagogicznej.

Dodać jeszcze należy, że w dzisiejszym stanie rzeczy zasób wiedzy wyniesionej z Uniwersytetu przez nauczyciela historji wymaga poważnego uzupełnienia w świetle programu szkoły średniej. Między tym programem a planem studjów i egzaminów magisterskich w zakresie historji na uniwersytecie istnieje obecnie dość znaczna rozbieżność.

Program historji w szkole średniej i przygotowanie do jego wykonywania.

Według programu dzisiaj jeszcze w szkole obowiązującego, „celem nauczania historji jest... stopniowe zrozumienie istnie-

[1]) Szkoła średnia stawia dzisiaj coraz większe wymagania nauczycielowi. Coraz więcej daje mu dodatkowych zajęć, pisaniny kancelaryjnej i konferencyj, co niewątpliwie nie ułatwia mu utrzymania kontaktu z postępem nauki.

jących stosunków politycznych, społecznych, kulturalnych i gospodarczych narodu i państwa polskiego w ich genezie, rozwoju i związku z rozwojem takich stosunków u innych narodów“ oraz „rzetelne zrozumienie istoty faktu historycznego i wyrobienie... myślenia historycznego przez dostrzeganie procesu ewolucji dziejowej“.

Według ustalonych w Ministerstwie W. R. O. P. w roku ubiegłym (1932) „Wytycznych dla autorów programów szkół ogólnokształcących“, celem poznawczym nauki historji w gimnazjum jest: „danie realnej podstawy dla zrozumienia dzisiejszego życia polskiego... wytworzenie podstawowych pojęć dla zrozumienia zjawisk życia w rozwoju dziejowym...“ a celem wychowawczym jest „doprowadzenie do zrozumienia obowiązków względem państwa polskiego i ludzkości oraz sformowanie uczucia odpowiedzialności osobistej i obywatelskiej“.

Niema tu właściwie żadnej istotnej różnicy pojmowania roli historji w szkole średniej. Oba programy uważają za istotny cel tej nauki zrozumienie dzisiejszych stosunków narodu i państwa polskiego przez poznanie ich rozwoju na tle rozwoju sąsiednich narodów i całej ludzkości. Nowy program w swej tymczasowej redakcji (Wytyczne dla autorów programów) nie wymienia wprawdzie wyraźnie czterech głównych dziedzin stosunków dzisiejszych tj. dziedziny politycznej, społecznej, kulturalnej i gospodarczej, jak to czyni program dotychczasowy, ale nie możemy ani na chwilę przypuszczać, że chodzi tu o jakieś jednostronne wyobrażenie o naszem życiu dzisiejszem a nie o jego mniejwięcej równomiernie pojęty całokształt.

Nowy program usuwając Naukę o Polsce Współczesnej, jako naukę obywatelską, musi przenieść jej zadania na naukę historji, to też wyraźnie określa jej cel wychowawczy, co przedtem nie było w tej mierze potrzebne.

Jest rzeczą oczywistą, że jeżeli nauka historji ma spełnić oba swoje naczelne zadania tj. dać uczniom zrozumienie dzisiejszych stosunków oraz wychowanie obywatelskie, to musi ona być doprowadzona do ostatnich czasów, musi być tembardziej szczegółowa, im bliżej czasów dzisiejszych, musi wiązać przyczynowo stan dzisiejszy z przeszłością, a nauczyciel musi rozporządzać systematyczną tj. na naukowem przygotowaniu opartą znajomością teraźniejszych stosunków.

Nauczyciel historji, jak wszyscy inni nauczyciele szkoły

średniej, otrzymuje przygotowanie do zawodu na Uniwersytecie. Niestety trzeba stwierdzić, że przygotowanie to nie odpowiada w pełni celom poznawczym i wychowawczym nauki historji w szkole średniej.

Dodać jeszcze trzeba, że „Wytyczne“ wprowadzają do zajęć praktycznych wycieczki społeczne i pracoznawstwo. Według przykładu rozwinięcia wycieczki mają w gimnazjum objąć ośrodki kulturalne albo ziemię i pracę na roli (w klasie I i II), przemysł i handel czyli pracę w warsztatach (w kl. III) wreszcie społeczeństwo i państwo (w kl. IV). Nie ulega wątpliwości, że wycieczki społeczne w kl. IV powinien prowadzić nauczyciel historji, bo żaden inny nauczyciel w szkole średniej nie jest bliższy tych tematów. Wycieczki przeznaczone na klasę III, o ileby były pojęte z punktu widzenia czysto technicznego, mogłyby być prowadzone przez nauczyciela fizyki lub chemji, o ile jednak mają to być wycieczki społeczne, jak mówi program, to również nie kto inny, jak nauczyciel historji powinien być do nich obowiązany. To samo można powiedzieć o wycieczkach w klasie I i II, które mogłyby być prowadzone przez nauczyciela języka polskiego lub nauczyciela nauk przyrodniczych, ale słusznie także mógłby być do nich pociągnięty historyk.

Jakkolwiek wycieczki społeczne przedstawiają wysoką wartość kształcącą i wychowawczą i jakkolwiek jestem osobiście gorącym ich zwolennikiem, to jednak muszę podnieść, że stanowią one bardzo trudny problem w przeprowadzeniu. W każdym razie historyk, jeżeli ma objąć główny ciężar ich prowadzenia, musi być społecznie i gospodarczo należycie przygotowany, bo dzisiaj — trzeba wyraźnie stwierdzić — jest on zgoła do tego nie przysposobiony.

Jeżeli z jednej strony przywiązuje się wagę do programu nauczania w szkołach średnich, a z drugiej strony uważa się wykształcenie uniwersyteckie za potrzebne dla nauczyciela, to wydaje się rzeczą najracjonalniejszą przygotować go na uniwersytecie do wykonywania programu szkoły średniej, bo trudno przecież nakazać kandydatom na nauczycieli uzupełniać braki w ich wykształceniu własnym przemysłem i na własną odpowiedzialność bez kontroli, albo też przedłużać im w tym celu okres studjów, posyłając ich na specjalne kursy. Jeżeli zaś nie przypisuje się znaczenia programowi, to oczywiście należy ten program zmienić, aby nie narażać władz szkolnych i nauczycieli na

zarzut lekceważenia obowiązujących zasad. Trudno przecież przypuszczać, aby Ministerstwo ogłaszało programy nauczania w szkołach średnich dla pozoru, ażebyśmy się niemi mogli chlubić przed zagranicą i przed sobą samymi. Należy skończyć z rozbieżnością między teorją programu a praktyką nauczania oraz przygotowania do tego nauczania na Uniwersytecie. Jeżeli zatem zadanie historji w szkole średniej ma być takie, jak program mówi, to trzeba przygotowanie nauczycieli zmienić.

Wady organizacji studjów i egzaminów na Uniwersytetach.

Reforma studjów historycznych należy do rzędu spraw nastręczających wiele trudności. Jak wiadomo, na wydziałach filozoficznych, względnie humanistycznych i matematyczno-przyrodniczych, zasada wolności uczenia się i nauczania znajduje największe zastosowanie, gdy tymczasem na innych wydziałach wolność ta jest dosyć ścieśniona programem studjów. Inne wydziały są przedewszystkiem szkołami zawodowemi, gdy wydziały filozoficzne odsuwają na dalszy plan obowiązki, wynikające z ich charakteru szkół zawodowych dla nauczycieli w szkołach średnich[1]). W najszerszych może rozmiarach urzeczywistniają ideę wolności nauczania profesorowie historji, bo nigdy prawie nie obejmują całokształtu swojego przedmiotu nawet w ciągu 3 czy 4-letniego cyklu wykładów. Dają oni zwykle szereg wykładów monograficznych, zadawalniając się niekiedy stosunkowo małemi wycinkami przedmiotu swych katedr.

Następstwem tego jest, że zakres wykładów nie odpowiada zakresowi egzaminów, to też student sam musi przy pomocy podręczników uzupełnić wykłady.

Egzaminy magisterskie dają niższy stopień uniwersytecki i stanowią równocześnie dowód przygotowania do zawodu nauczycielskiego w danym przedmiocie. Dopiero po 2-letniej praktyce nauczycielskiej magister ma prawo składać egzamin pedagogiczny, który zdaje również głównie na podstawie przygotowania z podręczników.

Wkrótce po wprowadzeniu systemu magisterskiego zauważono jego braki i ujemne cechy. Braki te są tak znaczne, że dzi-

[1]) Dopiero w ostatnich czasach zaczęły się tworzyć osobne studja pedagogiczne przy Uniwersytetach albo nawet poza niemi.

wić się należy, jak mogli ich nie przewidzieć ci doświadczeni praktycy, którzy układali przepisy egzaminacyjne. Projekty zaradzenia tym brakom idą między innemi w kierunku oddzielenia egzaminu na niższy stopień uniwersytecki od egzaminu nauczycielskiego, stosując do nich różne wymagania. W pierwszym wypadku kładzie się nacisk na metodyczne przygotowanie do pracy naukowej, a w drugim na zasób solidnych wiadomości z całej dziedziny historji. Jest to wyraźny zwrot w kierunku dawnej organizacji studjów na uniwersytetach niemieckich i austrjackich.

Główne wady systemu egzaminów magisterskich w odniesieniu do historji są następujące. Przedewszystkiem opustoszały sale wykładowe, bo niema poco chodzić, na wykłady, kiedy do egzaminu trzeba się przygotowywać z podręcznika, kiedy każdy egzamin można zdawać już po 3 trymestrach pobytu na uniwersytecie. Łatwo sobie wyobrazić, jak może wyglądać wiedza przeciętnego studenta po pierwszym roku studjów uniwersyteckich w zakresie historji starożytnej, czy średniowiecznej czy też nowożytnej. Przepisy nie mówią nawet, czy student zgłaszający się do egzaminu ma być zapisany przez 2 czy 3 trymestry na dany przedmiot, czy obowiązany był uczęszczać na ćwiczenia z tego przedmiotu. Egzamin z zasad metody historycznej można zdawać nawet bez uczęszczania na odpowiednie wykłady, bo na niektórych Uniwersytetach wykłady takie nie istnieją.

Przepisy o egzaminach magisterskich oddziałały także ujemnie na uczęszczanie do pracowni seminaryjnych. W niektórych Uniwersytetach zagnieździł się zwyczaj, że egzaminy magisterskie są zdawane przez 1—2 miesięcy wciągu 2 a nawet wszystkich trzech trymestrów a więc niemal przez cały rok szkolny. Studenci wpadają a raczej pozostają w nastroju charakterystycznym dla okresu matury w szkole średniej i nie uczęszczają ani na wykłady ani do pracowni. Oddziaływują tu także ujemnie przepisy o pracy magisterskiej. Przepisy te powiadają wprawdzie, iż ma ona wykazać, że student „włada metodami ścisłemi zgodnie ze współczesnym poziomem odpowiedniej dziedziny wiedzy“, ale z drugiej strony „praca powinna być taka, aby na jej staranne wykonanie wystarczył przeciąg czasu około 2 trymestrów“. Wymagania te nie łatwo dadzą się pogodzić. Wobec tłumaczenia tego przepisu na korzyść studentów, praca magisterska schodziła często na bardzo elementarne kompilacyjne wy-

pracowania na podstawie kilku monografij i podręczników, bo więcej w istocie nie można zrobić wciągu tak krótkiego czasu. Jest to fatalne nieporozumienie, albowiem, o ile chodzi o wykształcenie historyczne, to wszystkie egzaminy razem wzięte nie mogą się równać pod względem wartości z dobrą pracą seminaryjną, względnie magisterską. Wprawdzie są profesorowie, którzy stawiają większe wymagania pracom przyjmowanym jako magisterskie, ale wychodzi to na oczywistą krzywdę ich uczniów, bo kuratorja otrzymując tylko informację o tytule pracy i o stopniu jej oceny, nie mogą brać pod uwagę, że piszący solidne prace magisterskie kandydaci są lepiej przygotowani do zawodu nauczycielskiego niż ci, którzy przedstawiają drobne kompilacje, a tak się niestety dzieje, zwłaszcza w tych wypadkach, gdy w myśl przyjętego zwyczaju ocena pracy magisterskiej należy tylko do jednego profesora a nie do podkomisji, jak brzmią przepisy.

Powstaje tu pytanie, czy profesorowie stawiający większe wymagania pracom magisterskim powinni je obniżyć, aby nie krzywdzić swoich uczniów, czy też przepisy powinny podnieść wymagania co do tych prac. Dla mnie nie ulega wątpliwości, że daleko lepsze będzie to drugie rozstrzygnięcie.

Przepisy egzaminacyjne a potrzeby szkoły średniej.

Obecnie obowiązujące przepisy o egzaminach magisterskich z historji z 2/IV 1926 przewidują prócz rozprawy 6 egzaminów. Są one następujące:

1) zasady badań metody historycznej z podstawowemi wiadomościami z nauk pomocniczych i z historjografii polskiej,

2) dzieje starożytne,

3) dzieje średniowieczne (polskie i powszechne),

4) dzieje nowożytne i nowoczesne (polskie i powszechne),

5) główne zasady nauk filozoficznych,

6) pogłębiona znajomość pewnego okresu dziejów politycznych polskich lub powszechnych, albo pewnego działu historji gospodarczej lub kulturalnej, albo nauk pomocniczych historji, albo geografji historycznej.

W rozporządzeniu tem zachodzi taka anomalja, że końcowym egzaminem może być pogłębiona znajomość pewnego działu

historji gospodarczej lub kulturalnej, gdy uczeń nie jest obowiązany znać ogólnego zarysu historji gospodarczej ani historji kulturalnej, to też niewiadomo, co tu ma być pogłębione i o ile jest uzasadniony egzamin z pewnego działu bez znajomości ogólnego zarysu z historji gospodarczej lub kulturalnej.

Rozporządzenie z dnia 22/III, 1927 r. wskazuje na możność uzyskania przez historyka — magistra filozofji — obok prawa nauczania geografji, j. polskiego, j. francuskiego, j. niemieckiego, j. angielskiego, propedeutyki filozofji, także i prawa nauczania nauki obywatelskiej (Polska Współczesna), o ile zda przewidziane programem magisterjum geografji 2 egzaminy tj. z ekonomji i geografji ekonomicznej[1]).

Okazuje się z tego, że przedmiot ten został dziwnym zbiegiem okoliczności zapomniany przy magisterjum z historji, a przy magisterjum z geografji okaleczony, bo niema tu mowy o egzaminie z prawa politycznego (i administracyjnego), jako podstawy do znajomości konstytucji Rzplitej Polskiej. Być może, że układający warunki egzaminacyjne dla geografów uznali, iż mogą oni uczyć części geograficzno-ekonomicznej Nauki o Polsce Współczesnej, ale nie mogą podejmować się wyjaśnienia uczniom szkół średnich konstytucji, a raczej, że do nauczania tej drugiej połowy przedmiotu nie potrzeba nauczycielowi żadnego przygotowania prócz znajomości języka polskiego, i że mu wystarczy w zupełności to, czego się nauczył o Konstytucji w gimnazjum. Mamy tu zatem bardzo ciekawy przykład oparcia nauczania w szkole średniej na ustnej tradycji. Niewątpliwie ma to swój urok i może być wdzięcznem polem do badania, co może zdziałać fantazja i intuicja pedagoga w dziedzinie prawa.

Wyraziłem wyżej przypuszczenie, że stało się to przez przeoczenie, ale można także przypuszczać, że raczej przewidywano, iż przedmiot ten zostanie zniesiony. Szkoda tylko, że nie przewidziano w r. 1926, iż odwlecze się to aż do r. 1940, ale jeszcze bardziej szkoda, że nie zdano sobie sprawy z tego, iż będzie to tylko zniesienie formalne, ale nie istotne.

Magister historji może starać się o uzyskanie prawa nauczania Nauki o Polsce Współczesnej, ale z tego nie korzysta.

---

[1]) Przy egzaminie z historji jako przedmiotu dodatkowego nie wymaga się żadnych ćwiczeń, gdy np. przy egzaminie z geografji obowiązują 3 ćwiczenia, a można zdawać historję zapisawszy tylko w jednym trymestrze wykład dwugodzinny.

Przynajmniej we Lwowie w ciągu ostatnich 4 lat zdarzyło się to tylko jeden raz. Historyka wyręcza oczywiście magister geografji. Czy rzeczywiście nauczyciele historji, wykonujący ten zawód na podstawie magisterjum, nie uczą tego przedmiotu w szkołach średnich, nie wiem.

Nauka o Polsce Współczesnej jest zakończeniem nauki historji w szkole średniej, jest niejako wyciągnięciem ostatecznych wniosków z całej nauki w szkole średniej i daniem informacji i wskazówek bezpośrednio pożytecznych dla życia obywatelskiego, które maturzyści mają niedługo rozpocząć. Nauka ta ma przestać istnieć jako osobny przedmiot, ponieważ Ministerstwu wydaje się, że zadania, które ona spełnia dotychczas, mogą być lepiej osiągnięte w inny sposób, mianowicie przez odpowiednie przekształcenie nauki historji. Wydaje mi się, że jest to możliwe, ale nie chcę przesądzać, czy będzie lepsze. W każdym razie właściwe zadanie wychowania obywatelskiego uczniów szkół średnich musi i nadal spoczywać na nauczycielach historji. Mogą ich w tem inni nauczyciele wspomagać, ale nikt ich nie potrafi zastąpić.

Nauka historji może być, jak dobrze wiemy, skierowana do oddziaływania na wolę przez uczucie albo przez rozum. Aby oddziaływać wyłącznie tylko przez uczucie, historja musi być preparowana specjalnie, aby uczucia dodatnie i ujemne się nie znosiły. Można to robić na niższych stopniach nauczania, ale na wyższych trzeba koniecznie działać na wolę uczniów przez uczucie i rozum równocześnie. Jeżeli nauczanie historji nie ma być tylko pielęgnowaniem tradycji narodowej i państwowej przez opowieści o dawnych czasach, ale ma być przygotowaniem młodzieży do życia obywatelskiego i kierować jej wolę do działania tak, aby państwu i narodowi nie szkodzić, ale przeciwnie przyczyniać się do wzmożenia ich sił i zabezpieczenia ich przyszłości, to historja musi być doprowadzona do dni dzisiejszych, musi łączyć „dziś“ i „wczoraj“, tłumaczyć dzisiejszy stan narodu i państwa przy pomocy ich przeszłości a ułatwiać zrozumienie przeszłości przy pomocy znajomości dzisiejszych stosunków. Jest rzeczą oczywistą, że najłatwiej i najodpowiedniej to robić, gdy już cały materjał jest przerobiony, gdy młodzież ma najwięcej możności zrozumienia i osiągnięcia tego pożytku, o który chodzi, to jest w najwyższej klasie szkoły średniej. Nie można więc ograniczać się do objaśnienia zjawisk przeszłości przy pomocy

analogji zaczerpniętej z dzisiejszych stosunków, ale przedstawienie dzisiejszych stosunków w ostatniej klasie należy oprzeć na odpowiedniej rekapitulacji całego rozwoju historycznego i wskazaniu, w jakiej mierze są one wytworem bliższej i odleglejszej przeszłości, co zawdzięczamy działaniu poprzednich pokoleń, bo tylko wtedy można wskazać, jak należy działać obecnie i w przyszłości i pobudzić wolę uczniów do takiego działania.

Nauczyciel historji musi znać stosunki dzisiejsze, musi rozumieć istotę zjawisk społecznych, ekonomicznych, politycznych i kulturalnych przy uwzględnieniu czynnika geograficznego, czyli musi mieć elementarne wykształcenie w tych dziedzinach, jeżeli ma umieć wykazywać podobieństwa, związki i zależności wzajemne między zjawiskami przeszłości a teraźniejszości.

Widocznie w obradach nad programem studjów i egzaminów magisterskich z historji brali udział profesorowie zbyt dalecy w swoich osobistych zainteresowaniach naukowych od teraźniejszości i nie czujący potrzeby dotykania związku przeszłości z teraźniejszością w swych pracach i wykładach. Nie zajmując się rozwojem dydaktyki w szkole średniej, stanęli oni na stanowisku, że przyszłemu nauczycielowi szkoły średniej powinno wystarczyć dzisiaj takie wykształcenie, jakie otrzymali oni sami, gdy uczęszczali na Uniwersytet. Lepiej zorjentowani okazali się twórcy planu studjów i egzaminów magisterskich z geografji, polecając nauczycielowi geografji zaznajomić się także z elementami ekonomji. Rozpatrzywszy jednak bliżej sprawę Nauki o Polsce Współczesnej, a w szczególności sprawę nauczania geografji ekonomicznej Polski w najwyższej klasie szkoły średniej, trzeba stwierdzić, że bez porównania bliższy jest temu historyk niż geograf. Geografja ekonomiczna wygląda w tem ujęciu raczej jako przedmiot fachowy a nie ogólno-kształcący, nie łączy się bowiem ani z poglądem na rozwój gospodarczy Polski ani z wytycznemi polityki gospodarczej, zrozumiałemi na tle rozwoju historycznego; może to dać jedynie historyk, oczywiście pod warunkiem należytego przygotowania.

Kandydaci, zdający egzamin nauczycielski z dawnego typu przed Komisją lwowską dla uzyskania prawa nauczania Nauki o Polsce Współczesnej, zdają egzamin z ekonomji oraz z prawa administracyjnego i politycznego wraz z konstytucją, przyczem egzaminujący z ekonomji kontroluje zasób wiadomości kandydata z geografji ekonomicznej Polski. Ponieważ przy egzaminie

magisterskim zdaje się ekonomję i geografję ekonomiczną, wspólnym więc przedmiotem egzaminu jest ekonomja a różnica zachodzi co do prawa politycznego (i administracyjnego) i geografji ekonomicznej, ale w istocie rzeczy jest potrzebna historykowi znajomość wszystkich tych trzech przedmiotów do prowadzenia Nauki o Polsce Współczesnej.

Należy stwierdzić, że egzaminy, które są potrzebne do uzyskania kwalifikacji na nauczyciela Nauki o Polsce Współczesnej są także potrzebne i nadal nauczycielowi historji, skoro na nim spoczywać będzie główny ciężar wychowania obywatelskiego, ponieważ może on spełniać ten obowiązek dobrze tylko wtedy, gdy będzie się należycie orjentował w spółczesnych stosunkach przy pomocy znajomości zasad antropogeografji, której ważną częścią jest geografja ekonomiczna, ekonomji społecznej i prawa politycznego.

Podstawy wykształcenia historycznego.

Zkolei należy się zastanowić nad pytaniem, czy znajomość stosunków dzisiejszych nie jest także potrzebna dla wykształcenia historycznego tj. dla przygotowania do pracy naukowej na polu historji.

Zdaje się nie ulegać wątpliwości, że pojęcie historji uległo już w znacznej mierze i ulega w dalszym ciągu pogłębieniu. W miarę rozwoju nauk społecznych a zwłaszcza samej socjologji, uwydatniają się coraz bardziej cechy historji jako nauki o życiu społecznem w przeszłości. Wybitnie przyczynia się do tego także potężny wzrost historji gospodarczej i społecznej.

Historja wspiera się dziś na szeregu nauk społecznych, które zajmują się temi samemi zjawiskami z punktu widzenia teraźniejszości, co ona z punktu widzenia przeszłości. Nauki te stanowią dla historyka podstawę teoretyczną, dostarczając mu kryterjów naukowych, gdy właściwa metoda historyczna daje mu kryterja naukowe formalne.

Dawniej, dopóki historja stała na poziomie pragmatyzmu, historyk odtwarzał związki przyczynowe tak, jak je przedstawiały źródła, uzupełniając je i prostując przy pomocy psychologji indywidualnej takiej, jaką sobie urobił na podstawie intuicji, osobistego doświadczenia i przygodnych studjów. Historyk, opisując działalność monarchów, ich wodzów i ministrów z dodatkiem nielicznych osób duchownych, artystów i myślicieli,

obchodził się w zasadzie bez pomocy innych nauk, jednak w rzeczywistości do pogłębienia jego intuicji historycznej przyczyniało się jego wykształcenie ogólne, zwłaszcza w dziedzinie prawa i geografji. Dzisiaj to już nie może wystarczać, dziś historyk musi się starać ustalać związki przyczynowe przeszłości przy pomocy wyników szeregu innych nauk, musi się więc orjentować w tych naukach, aby móc rozumnie pojmować i odtwarzać zjawiska przeszłości. Przygodne informacje od wypadku do wypadku już nie wystarczą, potrzeba posiadać cały systemat tych pojęć. Bez nich stanowisko naukowe historji jest bardzo słabe, bo one stanowią jej fundament.

Jakież nauki wchodzą tu w rachubę? Przedewszystkiem historyk powinien pogłębić wyniesioną ze szkoły średniej znajomość geografji, zwłaszcza antropogeografji, ponieważ człowiek żyje i działa na ziemi pod nieustannym wpływem warunków przyrodzonych tej ziemi. Granice państwa, jego ekspansja, jego stolica tworzą się pod wpływem warunków geograficznych, a prowincje poszczególne odgrywają rolę w życiu państwa także w zależności od tych warunków. Każdemu historykowi potrzebna jest umiejętność posługiwania się kartą geograficzną, czy to dla studjowania pochodów wojskowych i bitew, czy dla badania osadnictwa, czy też regjonalnych wpływów wybitnych mężów stanu, wyborów do ciał ustawodawczych i t. d.

Zkolei potrzebna jest dla historyka znajomość zasad prawa politycznego. Historja zajmuje się społeczeństwami ludzkiemi zorganizowanemi w państwa, a formy organizacji państwowej oddziaływują na bieg dziejów, które zresztą w znacznej części wypełnione są walkami o przemiany form ustroju politycznego.

Niezbędne jest także zaznajomienie się z zasadami ekonomji społecznej, ponieważ interesy materjalne (walka o byt i dobrobyt) stanowią główne motywy działań ludzkich tak jednostek, jak warstw społecznych i całych państw, a nawet najszczytniejsze ideały muszą być realizowane przy pomocy środków materjalnych. Jak dzisiejszy świat od swoich form najprymitywniejszych do szczytów kultury, tak i dzieje we wszystkich swoich przejawach i epokach mają swój aspekt gospodarczy, bez uwzględnienia którego nie można ich wpełni rozumieć i odtwarzać. Pomawianie historji gospodarczej o negowanie idei w rozwoju dziejowym (materjalizm historyczny)

jest nieuzasadnione. życie gospodarcze jest kierowane ideami w takim samym stopniu jak życie polityczne. Idee polityczne nie są w niczem wyższe od idei gospodarczych i społecznych, często są one nawet z niemi identyczne. Z zasadami ekonomji społecznej powinna być połączona historja doktryn ekonomicznych i społecznych oraz wykład elementarny statystyki, albowiem stosowanie statystyki umożliwia przeprowadzenie ścisłego badania oraz ścisłe formułowanie wyników we wszystkich niemal naukach społecznych, nie mówiąc o naukach przyrodniczych i matematycznych; w historji nie mogą się bez metody statystycznej już dzisiaj obchodzić badania społeczne i gospodarcze.

Wreszcie dodać należy egzamin z języka łacińskiego, celem przygotowania do rozumienia tekstów źródłowych do historji polskiej, które aż do połowy wieku XVIII są pisane przeważnie w języku łacińskim. Bez znajomości języka łacińskiego nie może być mowy o napisaniu samodzielnej na źródłach opartej naukowej pracy egzaminacyjnej. Doświadczenie uczy, że ogromna większość uczniów nie przynosi obecnie ze szkoły średniej dostatecznej znajomości języka łacińskiego, znajomość ta musi więc być uzupełniona na samym początku studjów uniwersyteckich.

Pozostaje jeszcze historja kultury. Nie ulega wątpliwości, że historja prądów umysłowych, stylów zdobniczych i literackich oraz obyczajów jest konieczną dla zrozumienia poszczególnych epok historji. Ponieważ narazie nie posiadamy katedr tak pojętej historji kultury, należy zastępować tę naukę przynajmniej częściowo egzaminem z historji filozofji albo historji nauki albo historji sztuki albo historji literatury polskiej czy innej literatury albo wreszcie socjologji (w rozmiarach stosowanych przy zdawaniu tych przedmiotów jako pobocznych).

Dla uniknięcia nieporozumienia zaznaczam, że nie uważam za konieczne dla historyka studjowanie socjologji ogólnej, ponieważ historja zajmuje się przedewszystkiem zjawiskami społecznemi, które są przedmiotem wymienionych wyżej nauk, jednak uważam zaznajomienie się z nią za pożyteczne i dlatego wymieniłem ją jako ewentualny przedmiot egzaminu, zastępującego historję kultury. To samo odnosi się do głównych zasad nauk filozoficznych.

Nie uważam za wskazane zalecać historykowi obowiązkowe studjowanie nauk wojskowych, chociaż historja zajmuje się

wiele wojnami, ponieważ te nauki są zbyt specjalne i obszerne, a więc trudne do opanowania dla przeciętnego historyka, który zresztą nie będzie miał możności rozstrzygać problemów strategicznych i taktycznych samodzielnie ani w szkole ani we własnych studjach historycznych, o ile nie są to specjalne studja z dziedziny historji wojennej.

żadnej nie ulega wątpliwości potrzeba 1) zaznajomienia się z zasadami metody historycznej i podstawowemi wiadomościami z nauk pomocniczych historji oraz historjografji polskiej oraz 2) przygotowania w zakresie kursu historji powszechnej, której ośrodkiem musi być historja Polski od połowy X w. po Chr. Kurs ten powinien uwzględniać obok tradycyjnej historji politycznej w równej mierze historję ustroju politycznego.

Proponowany tutaj zakres przygotowania i egzaminów powinien być w zasadzie oparty o odpowiednie katedry na wydziale humanistycznym, jednak nie jest to konieczne, albowiem wykłady specjalne dla przygotowania historyków mogą być zorganizowane w formie wykładów zleconych, a prowadzący te wykłady inni profesorowie lub docenci Wydziału humanistycznego albo należący do innych wydziałów mogą być zarazem ich egzaminatorami.

Zakres egzaminów.

Z powyższego wynika, że historyk powinien zdawać egzaminy z następujących przedmiotów:

1) antropogeografja z geografją historyczną,
2) zasady prawa politycznego,
3) zasady ekonomji społecznej i statystyki z historją doktryn społecznych i gospodarczych,
4) znajomość języka łacińskiego,
5) zasady metody historycznej z zarysem nauk pomocniczych historji i historjografji polskiej,
6) historja starożytna,
7) historja średniowieczna (powszechna i polska),
8) historja nowożytna i nowoczesna (powszechna i polska),
9) historja społeczna i gospodarcza (powszechna i polska),
10) historja kultury lub egzamin mogący ją częściowo zastąpić,
11) pogłębiona znajomość pewnego okresu dziejów politycznych polskich lub powszechnych, albo pewnego działu historji

gospodarczej, albo nauk pomocniczych historji, albo geografji historycznej, albo etnografji, albo prehistorji, albo wreszcie historji sztuki.

W programie studjów i egzaminów pomijam historję polską polityczną jako osobny przedmiot egzaminu. Na uzasadnienie tego pominięcia, należy podnieść przedewszystkiem to, że program szkoły średniej nie wyłącza jej z historji powszechnej, ale czyni ją ośrodkiem ogólnego kursu historji a następnie to, iż wszyscy profesorowie historji średniowiecznej oraz nowożytnej i nowoczesnej a nawet przeważna część profesorów, posiadających inaczej określone katedry (prócz historji starożytnej), zajmuje się sama przedewszystkiem badaniami przeszłości polskiej i na seminarjach wprowadza swoich uczniów również przedewszystkiem jeżeli nie wyłącznie w te badania. Dzieje się to wskutek tego, że nasze bibljoteki i archiwa zawierają zbyt mało źródeł do historji innych państw i trudno marzyć u nas o stworzeniu niezbędnych warunków do takiej pracy. Wyjątek stanowi historja średniowieczna do XIII względnie XIV w., do której źródła zostały już ogłoszone drukiem niemal w zupełności, można więc myśleć o stworzeniu i w Polsce warsztatów pracy nad historją średniowieczną pewnych terytorjów Europy. W Warszawie np. zapoczątkowane zostały pomyślnie przez prof. Handelsmana studja nad historją państwa frankońskiego.

Jeżeli weźmiemy pod uwagę, że nowy program szkoły średniej rozkłada historję nowoczesną na 2 lata, a historję średniowieczną od połowy X w. łączy z historją nowożytną do połowy XVIII w. i przeznacza na nie 1 rok, to należałoby to uwzględnić w planie egzaminów na Uniwersytecie przez oddzielenie historji nowoczesnej (od połowy XVIII w.) od historji nowożytnej i uczynić ją przedmiotem osobnego egzaminu. W ten sposób doszliśmy do 12 egzaminów szczegółowych.

Uwzględnienie historji społecznej i gospodarczej oraz zasad ekonomji społecznej wraz ze statystyką i historją doktryn społecznych i ekonomicznych jest tem bardziej uzasadnione, że reforma szkolnictwa średniego jest połączona z rozwojem szkół zawodowych, które mają stanowić prawdopodobnie około 50% ogólnej liczby szkół średnich. Nie podobna sobie wyobrazić dobrej nauki historji w szkole zawodowej bez historji społecznej i gospodarczej uwzględniającej w szkole rolniczej historję rolnictwa i ustroju rolnego, w szkole handlowej historję handlu

a w szkole przemysłowej historję przemysłu i kwestji społecznej w przemyśle.

Nauka języka łacińskiego i geografji będzie mogła mieć dla historyka także zastosowanie zawodowe. Wobec ograniczenia szkoły średniej do 4 klas historyk, aby być w pełni zatrudniony w zakładzie będzie musiał uczyć przedmiotu pobocznego. Otóż najodpowiedniejszym dla historyka przedmiotem pobocznym jest język łaciński i geografja, która obecnie po okresie rozwoju w kierunku czysto przyrodniczym ulega humanizacji tj. zwraca dużo uwagi na antropogeografję, obejmującą geografję polityczną i ekonomiczną tak w odniesieniu do czasów dzisiejszych jak i do przeszłości.

Komuby się wydawało, że rozszerzenie podstaw studjów historycznych na Uniwersytecie jest zbyteczne, a powiększanie ilości egzaminów nie uzasadnione, niech zechce przyjrzeć się jak jest gdzieindziej, jakie studja przechodzi technik, prawnik, medyk a nawet student wydziału matematyczno-przyrodniczego. Otóż na politechnice zdaje student około 25 egzaminów, nie licząc obowiązkowych ćwiczeń, nie związanych z poszczególnemi przedmiotami, na medycynie ilość egzaminów wynosi 17, na prawie magister zdaje 16 egzaminów, na wydziale matematyczno-przyrodniczym ilość egzaminów magisterskich waha się od 9—14. Najbliżsi historykom geografowie zdają 10 egzaminów, a z nauką o Polsce współczesnej 12, na wydziale humanistycznym wreszcie liczba egzaminów wynosi zwykle 8 a niekiedy dochodzi do 11 (muzykologja). Należy przy tem podkreślić, że wszędzie ustawowo kolejność egzaminów oraz studjów i rozmiary, (ilość trymestrów i godzin wykładów i ćwiczeń z poszczególnych przedmiotów) określono, czego zupełnie brak dotychczas na historji. W świetle tych danych proponowane obciążenie historyka nie powinno się wydawać nadmiernem, tembardziej, że jest ono uzasadnione rozwojem nauk historycznych i potrzebą należytego przygotowania zarówno do zawodu nauczycielskiego jak i do samodzielnych badań naukowych. Historycy wydają się dotychczas uprzywilejowani, dochodzą bowiem do uzyskania stanowiska zawodowego dużo mniejszym nakładem pracy niż inżynierowie, lekarze i prawnicy a nawet mniejszym niż inni nauczyciele w szkole średniej. Można jednak oglądać tę sprawę z innej strony i powiedzieć, że kandydaci na nauczycieli historji są upośledzeni w porównaniu ze swymi kolegami, wchodzą bo-

wiem do zawodu gorzej przygotowani. Odbija się to na ich roli w szkole, na ich oddziaływaniu na uczniów, które przecież powinno być, jak to wskazaliśmy wyżej, intenzywniejsze niż innych nauczycieli.

Trzeba także wziąć pod uwagę, że jedną z przyczyn obecnego nadmiaru kandydatów na nauczycieli historji w szkole średniej jest niski poziom wymagań egzaminacyjnych i łatwość studjów. Niema innego lepszego sposobu zapobieżenia temu nadmiarowi w przyszłości, jak podniesienie wymagań, których wynikiem będzie ściślejsza selekcja; pracę i utrzymanie otrzymają tylko kandydaci lepiej przygotowani.

Jeżeli dojdzie do skutku oddzielenie stopnia naukowego od egzaminu nauczycielskiego, co uważam za uzasadnione, to do uzyskania stopnia naukowego powinny wystarczyć egzaminy z geografji, ekonomji, prawa politycznego, metodologji historycznej i języka łacińskiego oraz z tego całego działu historji, do którego należy tematem rozprawa kandydata, chodzi tu bowiem o wykazanie, iż posiada on podstawy do pracy naukowej w historji, czego najważniejszym dowodem jest obok rozprawy znajomość metody i podstaw ogólnych życia społecznego i państwowego.

Kandydat na nauczyciela szkoły średniej powinien zdać wszystkie wymienione egzaminy, ponieważ powinien wykazać nietylko odpowiedni zasób wiedzy historycznej t. j. znajomość faktów historycznych, ale także znajomość metody historycznej i stosunków współczesnych t. j. umiejętność odtwarzania faktów historycznych ze źródeł i umiejętność określania stopnia ich podobieństwa do faktów współczesnych.

Dopuszczenie rozprawy z prehistorji, etnografji lub historji sztuki, jako pracy magisterskiej względnie nauczycielskiej, wydaje się zupełnie uzasadnione, ponieważ nauki te mają bardzo wiele związku z przeszłością i z dzisiejszemi stosunkami i słusznie należą do nauk pomocniczych historji w szerszem znaczeniu, ponieważ bez ich pomocy nie można zrozumieć wielu bardzo ważnych zjawisk. Studjującym te nauki nie należy utrudniać dostępu do zawodu nauczycielskiego, jeżeli uczynią zadość wszystkim innym wymaganiom, odnoszącym się do historyków, prócz napisania pracy, należącej ściśle do zakresu historji.

Porządek studjów i egzaminów.

Zkolei zastanowić się należy, kiedy i w jakim porządku powinien student historji przystępować do egzaminów. Geografja, ekonomja i prawo polityczne oraz znajomość języka łacińskiego powinny stanowić wstęp do studjów historycznych i dlatego tych przedmiotów powinien on słuchać na I roku.

Ponieważ na każdy z tych przedmiotów należy liczyć po 3 godz. wykładów i po 1—2 godzin ćwiczeń, razem 16—20 godz. na tydzień, miałby jeszcze student dosyć czasu na wstęp do nauk historycznych, czyli metodologję (w takim samym wymiarze godzin — 3 godz. wykładu i 1—2 godz. ćwiczeń).

Na II rok studjów powinien przypaść udział w ćwiczeniach dwóch lub trzech profesorów historji obok kilkunastu godzin wykładów. Pomyślnie odbyte ćwiczenia oraz złożenie 5 egzaminów wstępnych (wraz z egzaminem z metodologji) powinny otwierać wstęp do seminarjów w III roku studjów; należenie do seminarjum i pisanie pracy powinno trwać 2 lata. Dopiero w końcu IV roku powinno być wolno przystępować do egzaminów z poszczególnych działów historji. Egzamin końcowy powinien być składany po przyjęciu pracy w końcu IV roku lub później. Rozprawa powinna być zreguły oparta na poszukiwaniach źródłowych, bo tylko w ten sposób może student zaznajomić się z pracą badawczą na polu historji, poznać warunki odtwarzania przeszłości i trudności łączenia poszczególnych stwierdzeń w szeregi syntetyczne. Jest rzeczą jasną, że niepodobna tego osiągnąć wciągu 2 trymestrów, jak opiewają obecne przepisy, ale w czasie przynajmniej dwa razy dłuższym.

Sesje egzaminacyjne powinny być tylko 2 na rok, mianowicie 1) główna sesja w ostatnich dwóch tygodniach roku szkolnego i 2) sesja dodatkowa w pierwszych dwóch tygodniach roku szkolnego. Wszystkie egzaminy jako też ocena prac powinny być odbywane komisyjnie w myśl obowiązujących przepisów, ponieważ tylko wtedy możliwe będzie przestrzeganie równomierności wymagań i zapobieganie przesuwaniu terminów na okres między sesjami (terminy prywatne) lub co ważniejsze zapobieganie prośbom o dopuszczenie do egzaminu po raz drugi w tej samej sesji, jeżeli pierwszy egzamin kandydatowi się nie powiódł. Udzielanie tych ulg, nieprzewidzianych przepisami, jednym a odmawianie ich drugim łatwo może narazić egzaminatora na zarzut stronniczości.

Trzeba pamiętać, że egzamin nie jest sprawą prywatną między profesorem i uczniem, to akt urzędowy, dający w przyszłości pewne uprawnienia. Upraszczanie przepisanych formalności, sięgające aż do zupełnego ich pomijania, uważam za rzecz błędną i społecznie szkodliwą, chociażby się to działo dla wygody przewodniczącego Komisji, profesorów i uczniów. Przy obecnej ilości studjujących historję, która zresztą prawdopodobnie w szeregu następnych lat jeszcze się obniży, przy obecnej ilości studentów zgłaszających się corocznie do egzaminów oraz ilości profesorów historji, wystarczyć mogą dwie sesje 5—10-dniowe dla odbycia wszystkich egzaminów. Trzymanie się ścisłe terminów sesyj będzie stanowiło niewątpliwie pewne skrępowanie profesorów i konieczność ich zastępowania przez innych egzaminatorów w razie choroby lub nieuniknionego wyjazdu w czasie sesji, ale przyniesie w rezultacie znaczne korzyści przez podniesienie wydajności pracy studentów.

Należy przeprowadzić ogólne porozumienie się co do wymagań przy każdym egzaminie szczegółowym; wymagania te nie powinny być wygórowane, ale muszą być przestrzegane. Nie wolno w sprawie egzaminów stać na stanowisku, że należy być pobłażliwym nawet dla kandydatów, wykazujących zupełny brak przygotowania, w nadziei, że oni potem i tak będą musieli przypomnieć sobie to, czego się uczyli w gimnazjum i czego znowu mają tam uczyć, bo tem samem zakwestjonowalibyśmy wogóle rację bytu studjów uniwersyteckich. Na to przecież są egzaminy, aby nie wchodziły do zawodu siły nieukwalifikowane i ażeby nie trzeba było dopiero w szkole przeprowadzać właściwej ich selekcji, co musi być daleko bardziej przykre dla tych sił nieodpowiednich, a nadto połączone z daleko większemi stratami społecznemi.

Dziwna rzecz, że Ministerstwo W. R. O. P., tyle uwagi zwracające na kwestje organizacji i zarządu szkół wyższych, stosunkowo tak mało okazywało dotąd zainteresowania dla sprawy egzaminów. Przecież od poziomu egzaminów zależy poziom sprawności zawodowej nauczycieli podobnie jak biegłość zawodowa inżynierów, lekarzy i t. d. Nie dość jest tworzyć programy nauczania w szkole średniej i pilnować ich wykonywania za pośrednictwem dyrektorów, wizytatorów i instruktorów, trzeba jeszcze przeprowadzić odpowiednią organizację studjów i egzaminów na uniwersytetach i zapewnić ich należyte funkcjonowanie.

Zakończenie.

My profesorowie historji mamy na sumieniu ciężkie zaniedbania w dziedzinie nauczania uniwersyteckiego. Nie odczuwaliśmy dotąd potrzeby planu studjów ani potrzeby rozszerzania podstaw do studjów historycznych. Przyczynę tego należy upatrywać przedewszystkiem w tem, że uprawiamy historję w sposób tradycyjny, interesując się małemi stosunkowo odcinkami przeszłości i nie szukamy sensu w historji, a w szczególności nie widzimy w historji żadnego praktycznego znaczenia dla życia dzisiejszego. Wprawdzie powtarzamy niekiedy starożytną maksymę o „historia vitae magistra", ale nie staramy się wskazywać, jak szukać w historji tej nauki dla życia i jak z niej korzystać, pozostawiając to dowcipowi i pomysłowości każdego polityka i każdego obywatela i co najważniejsze każdego nauczyciela w szkołach średnich.

Nie posiadamy nawet dotąd podręcznika historji dla studentów uniwersytetu. Wszyscy zapewne odczuwamy ten brak, ale nie zdobyliśmy się na inicjatywę i na konieczną w tym wypadku organizację. Jest to tem przykrzejsze i dziwniejsze, że przecież na wszystkich 7 uniwersytetach polskich (wliczając Uniwersytet lubelski i Wolną Wszechnicę warszawską) studjuje około 2.000 młodych historyków i działa około 50 profesorów i docentów historji, a drugie tyle jest historyków kościoła, prawa, sztuki, ekonomji (nie licząc historyków literatury), którzy mogą i powinni współdziałać. Możliwość takiego zbiorowego wydawnictwa udowodniona została przez znaną firmę księgarską szeregiem przedsięwzięć, które niestety zostały pomyślane zbyt po handlowemu bez względu na potrzeby nauki i uczącej się młodzieży. Należy się spodziewać, że historycy polscy zdobędą się przecież na stworzenie podręcznika historji powszechnej, polskiego nie tylko z języka, ale i z ducha oraz z układu, dostosowanego do naszych potrzeb a równocześnie ceną i rozmiarami odpowiadającego warunkom naszej młodzieży uniwersyteckiej. Śmiem twierdzić, że ukazanie się takiego podręcznika stanowiłoby epokę w nauczaniu historji tak na uniwersytecie jak i w szkole średniej.

Mam nadzieję, że wypowiedziane tu poglądy podzieli większość profesorów historji naszych uniwersytetów i chętnie przyczyni się do wprowadzenia potrzebnych zmian, które dyktują względy na interesy zarówno nauki na uniwersytecie jak i szkol-

nictwa średniego, a które zresztą nie będą żadną rewolucją w naszych stosunkach, nie dotyczą bowiem prowadzenia wykładów przez profesorów a stosunkowo nie wiele ograniczają wolność uczenia się studentów, zmuszając ich tylko do odbycia niezbędnych studjów wstępnych, które również nie są nowością żadną, bo stanowiły do niedawna podstawę do osobnego egzaminu z Nauki o Polsce współczesnej. Byłbym rad, gdyby dalsza wymiana poglądów wyjaśniła i uzupełniła kwestje, które tu niedostatecznie przedstawiłem i uzasadniłem, albo zupełnie pominąłem.

NATALJA GĄSIOROWSKA (Warszawa).

Historja społeczno-gospodarcza w nauczaniu.

Znaczenie historji społeczno-gospodarczej w nauczaniu na poziomie szkoły powszechnej, średniej i pozaszkolnem przedstawia zagadnienie nowe i trudne do rozwiązania, ale tem więcej interesujące, zarówno dla historyka jak pedagoga, że historja wogóle ma do spełnienia wybitną rolę w procesie wykształcenia umysłowego oraz wychowania społecznego.

Epokę powojenną cechuje nieznane dotychczas natężenie energji umysłowej współczesnego pokolenia, tempo rozwoju bojowe, które prowadzi do atakowania uznanych w przeszłości autorytetów, podejmowania rewizji w stosunku do ustalonych tradycją powszechnie obowiązujących prawd, szukania racjonalnych wytycznych dla przyszłości. A jednak, aby dzisiejsza młodzież mogła budować podstawy nowego życia, zgodnie z istotnemi jego potrzebami na gruncie, przez nasze pokolenie oczyszczonym z ciążącej na współczesności tradycji, musi ona zachować ciągłość dziejową, związać nietylko teraźniejszość ale i przyszłość z przeszłością. W tym celu potrzebna jej jest niezbędnie znajomość dziejów. Poznanie przeszłości umożliwia należyte, mianowicie dynamiczne, rozumienie współczesności, zrozumienie procesu historycznego, który rozwija się w żywym związku z konkretną teraźniejszością, którego następne zkolei stadjum ewolucyjne stanowi nadchodząca przyszłość. W tem znaczeniu historja jest mistrzynią życia.

Ale w równym stopniu życie kształtuje historję, jest jej mistrzem. Charakterystyczny w traktowaniu przeszłości subjektywizm zapewnia w rezultacie przemożny wpływ ducha epoki, zarówno na naukę jak i na nauczanie historji.

Duch naszych czasów, których istotną cechą jest współżycie międzynarodowe, wymaga ujmowania całokształtu historji powszechnej w skali światowej, historji własnego narodu na tle

porównawczem w ścisłym związku z dziejami powszechnemi. W całokształcie życia międzynarodowego współczesnego wysuwa się na plan pierwszy rozkwit techniki w stosunkach gospodarczych oraz demokracji w stosunkach społeczno-politycznych. Zainteresowania naukowe w tych warunkach w zakresie historji zwracają się ku dziejom społecznym i gospodarczym.

Przestają być głównym przedmiotem badań dzieje t. zw. wielkich ludzi a stają się nim przeważnie dzieje zbiorowości ludzkiej oraz dzieje przeciętnego człowieka, jako części składowej takiego lub innego społeczeństwa: narodu, gminy, klasy. Historja polityczna, dziś jeszcze dominująca, poznaje życie państwa i jego kierowników, interesuje się jednostką pospolitą, tylko jako obywatelem przy urnie wyborczej. Człowiekiem w życiu codziennem przy warsztacie pracy, gdzie rozgrywa się cały dramat jego życia powszedniego, zajmuje się historja społeczno-gospodarcza. Bada ona dynamikę zjawisk gospodarczych, na których opiera się rozwój stosunków społeczno - politycznych i kulturalnych. Tylko na podstawie znajomości fundamentów społeczno-gospodarczych można poznać dzieje polityki zewnętrznej i wewnętrznej, na tych fundamentach się rozwijającej.

Demokracja współczesna żąda zbadania jej własnych dziejów, a historja demokracji to właśnie historja społeczno-gospodarcza. Zrozumienie struktury gospodarczej współczesnej, jako pewnego stadjum w rozwoju życia gospodarczego, jest podstawą właściwej, skutecznej polityki ekonomicznej, kierowanej przez współczesną demokrację.

Pomimo przeładowania nauki i nauczania naszego elementem historycznym, nie znamy przeszłości. Należy ją poznać taką, jaką była istotnie, prawdziwą i wszechstronnie, zwłaszcza w tych dziedzinach życia publicznego, które górują nad jego całokształtem, które są podstawą wszelkich innych dziedzin, które w epoce nam współczesnej są najistotniejsze, t. zn. w dziedzinie życia społeczno-gospodarczego. Historja społeczno-gospodarcza najwyraziściej odsłania związek przyczynowy zjawisk historycznych, daje zrozumienie ogólnego rozwoju dziejowego i miejsca, jakie nasza epoka zajmuje w powszechnych dziejach ludzkości.

Dydaktyka każdego działu nauki powinna być oparta o jego metodologję, nauczanie uzależnione jest od stanu nauki. Jak się przedstawia w najogólniejszym zarysie stan historji społeczno-gospodarczej? Czy można na nim oprzeć nauczanie historji?

W związku z zainteresowaniami naszego pokolenia występuje szybki rozwój tej młodej dyscypliny naukowej. U wszystkich narodów, we wszystkich państwach na zachodzie i na wschodzie, nawet w krajach pozaeuropejskich, spotykamy zmontowane, w pełni ruchu, warsztaty pracy w tej dziedzinie nauki, czego rezultatem są liczne wydawnictwa źródeł, monografje, podręczniki ujmujące dzieje w całokształcie, syntetycznie, czasopisma poświęcone dalszej pracy badawczej. Opracowują dzieje społeczno-gospodarcze i historycy i ekonomiści, poszukując źródeł, kształcąc metodę badania historyczną, statystyczną. Nauka wyszła tu już ze stanu prób, chaosu, osiągnęła stan pełnej dojrzałości.

Rozwój historji społeczno-gospodarczej pozostaje w związku z rozkwitem regjonalizmu, historja lokalna bowiem to historja, jeśli nie wyłącznie, to przedewszystkiem gospodarcza.

Zainteresowanie historją gospodarczą wychodzi w ostatnich czasach nawet poza warstwę uczonych, teoretyków, oraz poza państwo, miasto, kościół, instytucje, rozciągające opiekę nad zbiorami źródeł, obejmując „businessmen'ów", „hommes d'affaires", którzy dochodzą do zrozumienia korzyści wielkiego przedsiębiorstwa, płynących ze znajomości jego dziejów i wykazują dbałość o archiwa własnych zakładów przemysłowych i handlowych, o zbadanie ich przeszłości.

W konkluzji można stwierdzić, że historja społeczno-gospodarcza w nauczaniu stanowi przedmiot pożyteczny a nawet niezbędny, ze względu na zainteresowanie stosunkami społeczno-gospodarczemi w życiu współczesnem i ich rozwojem w przeszłości, oraz że wobec rozwoju nauki historji społeczno-gospodarczej staje się możliwem wprowadzenie tego przedmiotu do nauczania i związanie go ściśle z historją ogólną, zwłaszcza polityczną.

Obecny stan omawianej sprawy pozostawia wiele do życzenia, zwłaszcza Polska pozostaje w tej dziedzinie poza innemi krajami i zachodniemi i wschodniemi. Zarówno ekonomiści jak historycy, m. i. w Polsce, na kongresach naukowych, w literaturze dydaktycznej, publicystycznej, wypowiadają się stanowczo za wprowadzeniem historji społeczno-gospodarczej do nauczania szkolnego i pozaszkolnego. Na zjazdach międzynarodowych moralistów, pacyfistów, pedagogów, wysuwana jest stale sprawa nauczania historji społeczno-gospodarczej, w przeciwstawieniu do historji politycznej, jako środek nowego wychowania w duchu pacyfizmu, humanitaryzmu, solidarności międzynarodowej

i współdziałania ogólno-ludzkiego, jako oręż do walki z szowinizmem, imperjalizmem, militaryzmem nowoczesnego państwa.

Pewne koncesje na rzecz historji społeczno - gospodarczej poczyniły władze oświatowe wszystkich krajów w programach szkolnych, słabiej w podręcznikach oficjalnie uznanych. Ale są to ustępstwa nie istotne, pozorne, w formie wprowadzanych jako ilustracje historji politycznej opisów, obrazów z zakresu kultury materjalnej, techniki gospodarczej. Tymczasem w omawianej sprawie chodzi nie o opisy i obrazki, nie o technikę gospodarczą, lecz o rozwój dziejowy stosunków społecznych na gruncie warunków gospodarczych.

W nauczaniu historji należy przedstawić historję rozwoju gospodarstwa wiejskiego, a więc produkcji rolniczej, hodowli, wyzyskania bogactw lasu i wnętrza ziemi, techniki gospodarczej, oraz stosunków między ludźmi na podstawie własności i pracy, powstających w różnych epokach od prehistorji do chwili dzisiejszej, w określonych stadjach ewolucyjnych; historję gospodarstwa miejskiego: genezy i rozwoju wymiany, pieniądza, kapitału, kredytu związanego z wymianą, produkcji rzemieślniczej, przemysłu, zmian stopniowych w technice i organizacji pracy, społecznego podziału pracy między wsią i miastem; w zakresie gospodarstwa państwowego: historję rozwoju skarbowości, finansów, interwencji, etatyzmu, polityki gospodarczej.

Główna uwaga w nauczaniu winna być zwrócona na historję gospodarstwa nowoczesnego, t. zn. historję kapitalizmu, warstw społecznych przedewszystkiem produkujących. W zakresie stosunków gospodarczych uwzględniać należy głównie rozwój techniki w przemyśle, komunikacjach, wymianie, powstanie i rozkwit przedsiębiorstwa, stosunki między metropolją i kolonjami, politykę gospodarczą międzypaństwową, przedwojenny imperjalizm, kryzys gospodarczy powszechny powojenny. W zakresie stosunków społecznych na plan pierwszy winna być wysunięta historja zniesienia przywilejów stanowych, uwolnienie chłopa, powstanie społeczeństwa klasowego, triumf mieszczaństwa, jego ideologja, organizacje robotnicze, narodowe i międzynarodowe, polityka społeczna poszczególnych państw.

Obrazy z historji kultury materjalnej mogą być zużytkowane, jako ilustracje dla historji rozwoju społeczno-gospodarczego.

Na takim fundamencie dopiero może być rozwijana historja polityczna, stosunków wewnętrznych i międzynarodowych, oraz

historja kultury umysłowej, artystycznej, obyczajowej, i to nie odrębnie traktowana, lecz w ścisłem powiązaniu, tak aby znajomość stosunków społeczno-gospodarczych stanowiła podstawę do zrozumienia znacznie bardziej skomplikowanego rozwoju politycznego i kulturalnego.

Historja społeczno - gospodarcza w programie szkolnym winna wyprzedzać historję polityczną i pozostać w nim aż do końca. Na I-ym stopniu nauczania (pierwsze 4 klasy szkoły powszechnej) historja stosunków społeczno-politycznych jest niedostępna dla umysłu dziecka i nauczanie jej grozi werbalizmem, natomiast może być zastąpiona przez historję kultury, głównie materjalnej, a więc pewnego działu historji społeczno-gospodarczej, historję rzeczy, ujmowaną ze stanowiska ich doskonalenia technicznego i użytkowania społecznego. Pod względem dydaktycznym historja ta ułatwia stosowanie metod szkoły pracy, związanych z czynnem stanowiskiem dziecka, wprowadza poglądowe, empiryczne nauczanie, metody zatem oparte na analizie, obserwacji, heurezie. Pod względem wychowawczym przedstawia również poważne walory, sprzyjając wyrabianiu poczucia postępu, ustawicznego doskonalenia się kulturalnego ludzkości, konieczności współdziałania społecznego, powszechnego w znaczeniu i demokratycznem i międzynarodowem, zrozumieniu roli jednostki przeciętnej w twórczości mas, stąd płynącemu poczuciu odpowiedzialności własnej.

Na wyższych stopniach nauczania w szkole powszechnej i średniej oraz w nauczaniu pozaszkolnem historja społeczno-gospodarcza powinna zająć poważne miejsce w związku z historją polityczną.

Dużą uwagę należy zwrócić na przygotowanie nauczycieli w danym zakresie; powinna tu być historja społeczno-gospodarcza, zarówno Polski jak powszechna, traktowana jako odrębny przedmiot. Tendencje już zarysowujące się wśród władz szkolnych, nawet programy obowiązujące, pozostaną w sferze teorji, dezyderatów, dopóki nauczyciele nie otrzymają odpowiedniego w tej dziedzinie wykształcenia. Znajomość przedmiotu dopiero pozwoli im zrozumieć znaczenie historji społeczno-gospodarczej dla ogólnego wykształcenia i wychowania młodzieży oraz realizować w nauczaniu programy, osiągnąć należyte rezultaty.

EWA MALECZYŃSKA (Lwów).

Regjonalizm w nauczaniu historji.

Przez regjonalizm w nauczaniu historji rozumieć należy stałe i systematyczne uwzględnianie w ramach kursu historji polskiej, historji dzielnicy kraju, a dalej historji samejże miejscowości, w której dana szkoła się znajduje, w stopniu bardziej szczegółowym, niż historji innych dzielnic i miejscowości.

Jakie względy mogą zalecać tego rodzaju postępowanie, a przedewszystkiem, czy wprowadzenie historji lokalnej i regjonalnej w tok nauczania jest wogóle czemś wykonalnem, wobec braku czasu, z jakim przy ogromie materjału nauczyciel walczy, wobec przejawiającej się dzisiaj tendencji raczej ograniczania, niż rozszerzania materjału?[1]).

Materjał nauczania z zakresu historji, narówni zresztą z materjałem w szeregu innych przedmiotów, podlega dziś bezsprzecznie daleko idącej selekcji. Ta selekcja nie jest jednak mechaniczna, lecz posługuje się szeregiem kryterjów, które każą nam z rozmaitych punktów widzenia, oceniać wartość danych faktów jako przedmiotu nauczania. Tak więc obok ważności danego materjału pod względem rzeczowym, wysuwają się kryterja takie, jak jego dostępność dla umysłu ucznia, jego znaczenie dla wykształcenia formalnego, a zatem dla wyrobienia w młodzieży

---

[1]) Uwzględnianie stosunków regjonalnych w nauczaniu ma dziś u nas miejsce w szeregu przedmiotów szkolnych, jak geografja, przyroda, a nawet w związku z kulturą ludową, język ojczysty. W nauczaniu historji, zwłaszcza w szkole średniej, jest regjonalizm na gruncie polskim do pewnego stopnia nowością. Zagranicą jednak, w takiej np. Francji zalecają wyraźnie zajęcie się regjonalizmem programy licealne w związku z czem niebrak specjalnych podręczników i wypisów do nauczania historji lokalnej i regjonalnej, żeby wymienić choćby omówione ostatnio w Kwartalniku: Textes d'histoire lorraine, Nancy, 1931.

pewnych sprawności umysłowych, jego znaczenia w życiu praktycznem, jego wartości wychowawczej i t. p. Dlatego to nieraz zjawisko samo w sobie — z punktu widzenia danej gałęzi wiedzy — drobne i podrzędne może mieć z punktu widzenia dzisiejszej dydaktyki jako przedmiot nauczania, wartość stosunkowo bardzo wielką.

Rozpatrzmy zatem regjonalizm w nauczaniu historji z punktu widzenia paru najbardziej znanych postulatów dydaktyki współczesnej. Weźmy najpierw pod uwagę tak ważny, częsty i głośny postulat, jakim jest większa „życiowość“ nauczania, wiązanie wszelkiej teoretycznej abstrakcji z tem, co młodzież zna z bezpośredniego doświadczenia życiowego, jak z drugiej strony liczenie się nietylko z problemami ważnemi z punktu widzenia nauki jako takiej, ale i z tem również, jakie zagadnienia postawi przed młodzieżą życie. I oczywiście, że młodzież zna z życia przedewszystkiem teren, na którym wzrasta, a jeśli zważymy, że większa jej część pozostanie jednak na swem terytorjum, że na niem będzie żyć, pracować, walczyć i tworzyć, to jest jasnem, że uwzględnianie zagadnień regjonalnych w nauczaniu da jej znajomość przyszłego warsztatu pracy, jego wartości aktualnej i potencjalnej, jego braków, potrzeb i możliwości. Jeśli konieczność uwzględniania w tym celu stosunków miejscowych występuje w sposób szczególnie jaskrawy przy nauce o Polsce współczesnej, to niemniej pogłębienie znajomości tych stosunków dać nam może jedynie znajomość ich genezy, a to przez odpowiednie nastawienie kursu historji, często od samego początku jej nauczania.

Inny podstawowy postulat dzisiejszego nauczania, to dążność, aby młodzież porzuciła bierną postawę w przyjmowaniu podawanej jej wiedzy, aby do całego procesu przyswajania sobie dorobku myśli ludzkiej, jaki wypełnia czas pobytu w szkole, odnosiła się możliwie aktywnie. Wiadomo, że ogromną rolę w staraniach nauczyciela odegrać tu może umiejętne wyzyskanie czynnika emocjonalnego. Otóż nie ulega kwestji, że pewien ukryty nurt uczuciowy towarzyszy wszystkim problemom regjonalnym. Zwłaszcza ta część młodzieży, która studjuje poza stałem miejscem zamieszkania, albo która pochodzi z warstw kulturalnie niższych i dla której z tego powodu szkoła tworzyć będzie zawsze pewnego rodzaju świat obcy, powita z zapałem, jeśli jej kąt rodzinny, z jego dziejami, kulturą, stosunkami społecz-

nemi czy gospodarczemi wtargnie na godzinę szkolną. W związku z powyższą okolicznością należałoby może regjonalizmu w nauczaniu historji nie wiązać wyłącznie z przeszłością dzielnicy czy miejscowości, w której znajduje się szkoła, ale również z przeszłością dzielnicy czy miejscowości, z której pochodzą poszczególni bodaj uczniowie, co jak wiadomo nie zawsze pokrywa się ze sobą. Przy przyjętym dziś systemie indywidualnego traktowania ucznia nie będzie to zbyt trudnem do wykonania; a jeśli w szkole np. lwowskiej część uczniów, ze względu na swe pochodzenie zaznajomi się specjalnie z dziejami Śląska, czy Pomorza i zdobytemi wiadomościami podzieli się później z klasą, studjującą równocześnie jako całość historję ziemi Czerwieńskiej, to pozwoli nam ten sposób postępowania uniknąć największego niebezpieczeństwa regjonalizmu w nauczaniu, oczywiście jeśli zechcielibyśmy stosować go fałszywie i nieoględnie, tj. niebezpieczeństwa jednostronności.

Pośród zagadnień i trudności, z któremi dydaktyka historji specjalnie jako taka się zmaga, stoi na pierwszem może miejscu zagadnienie uniknięcia werbalizmu i możliwa konkretyzacja przedstawianych młodzieży faktów. Wynika to już z samego charakteru nauki historycznej, która jest przecież nauką o metodzie pośredniej i nawet źródła, na których opiera się samodzielny badacz, są w gruncie rzeczy w większości wypadków, tylko o p o w i e ś c i ą o badanych zjawiskach. Dlatego choć dla badania naukowego, przynajmniej w odniesieniu do większości okresów historji polskiej, podstawową wartość zachowa zawsze źródło pisane, a wszystkie inne źródła stać będą na uboczu, to w nauczaniu wręcz odwrotnie, źródła materjalne, o ile tylko możemy niemi rozporządzać, odgrywają rolę pierwszorzędną. Bo każda materjalna pozostałość po przeszłości, każdy przedmiot realny, chwila pobytu w historycznej sali, na polu bitwy, czy nawet w muzeum, pozwoli uczniowi tę minioną bezpowrotnie przeszłość niejako wziąć do ręki i namacalnie stwierdzić jej istnienie. Nie idzie tu o sumę wiedzy, którą z tych pomników młodzież zaczerpnie; idzie o przeżycie. Rzecz ta w nauczaniu naszego przedmiotu zagranicą została już dawno zrozumiana i doceniona. Taki np. Weyrich w swej pracy „Strasse und Museum als Geschichtsquelle“[1]) daje szczegółowy wykaz możliwości nawiązania niemal

---

[1]) Wien 1921.

każdej lekcji historji do skarbów źródeł materjalnych, nagromadzonych w budowlach i muzeach wiedeńskich. Oczywiście, że nawet nasze stolice historyczne nie otwierają przed nauczycielem takich możliwości. Niemniej jest rzeczą jasną, że jeżeli rozszerzymy zakres nauczania na historję regjonalną i lokalną, to wielokrotnie wzrośnie ilość zabytków materjalnych, które dadzą się związać z naszemi lekcjami i nie będziemy ich zupełnie pozbawieni nawet na najbardziej zapadłej prowincji. Od razu należy tu dodać, że znaczenie zwrócenia uwagi młodzieży na otaczające ją na każdym kroku zabytki przeszłości wybiega daleko poza samo zagadnienie konkretyzacji faktów historycznych. Jeśli nauczymy młodzież otaczać te zabytki pewnym kultem i opieką, jeśli razem z nami weźmie ona udział w ratowaniu od zagłady tego, co nieraz jest nią zagrożone, odbije się to niewątpliwie dodatnio na całej kulturze historycznej dorastającego pokolenia.

Jednym z postulatów, które również w chwili obecnej wysuwa się z bardzo wielkim naciskiem, jest szersze niż dotąd uwzględnianie w nauczaniu historji gospodarczej i historji kultury. Postulat to, jeśli idzie zwłaszcza o historję gospodarczą, niewątpliwie nietylko słuszny, ale wagi ogromnej, nie tylko naukowej, ale praktyczno-wychowawczej. Trzeba bowiem, aby ciągła czujność na zagadnienia gospodarcze, czujność tak niezbędna, a duszy polskiej tak ciągle jeszcze obca, stała się nabytą, ale trwałą i wyraźną cechą naszej młodzieży. Dlatego i w obrazie przeszłości czynnik gospodarczy musi wyraźnie wystąpić. Jeżeli jednak w praktyce uczymy wciąż historji gospodarczej nieproporcjonalnie mało, to przyczyną tego jest nietylko brak naszego własnego nastawienia myślowego i wykształcenia, lub brak podręczników, ale i fakt, że zjawiska gospodarcze są o wiele trudniejsze do podania uczniowi, niż fakty z zakresu historji politycznej. W tej ostatniej bowiem przedmiot jej, prawie zawsze fakt jednostkowy, przybiera kształty bardziej wyraziste: mamy często jednostkę działającą, mamy pewną akcję, pewnego rodzaju napięcie dramatyczne. Historja gospodarcza, w przeważnej ilości fakt jednostkowy, ściśle określony w czasie i miejscu respektuje tylko o tyle, o ile jest on czemś typowem, o ile występuje stale w pewnej epoce i na pewnej większej przestrzeni. O ile stanowi on coś niepowtarzalnego i wyjątkowego niema dla historji gospodarczej najczęściej znaczenia. Z faktem jednostkowym ma tu do czynienia badacz, ustalenie jego nie jest mu

przytem celem, lecz drogą do celu. W wynikach badań, w syntezie, którą podajemy młodzieży, fakt jednostkowy znika, zostaje uogólnienie setek podobnych faktów. To uogólnienie, jak zresztą każda inna generalizacja, stanowi właśnie dla młodzieży trudność. I właśnie im częściej potrafimy wrócić do konkretnych, jednostkowych faktów, im więcej będziemy zjawiska gospodarcze egzemplifikować, tem bardziej udostępnimy je młodzieży. I tu regjonalna historja gospodarcza stać się może jedną z najlepszych dróg takiej egzemplifikacji. Wiele zjawisk właśnie dlatego, że są typowe i wszędzie mniej więcej jednakie, wystarczy jeśli przestudjujemy dokładnie tylko dla danego rejonu, a drobne odchylenia i różnice w rejonach innych dodamy w formie pewnej emendacji i objaśnień. Tu można zaliczyć wiele zjawisk z życia średniowiecznego, czy późniejszego miasta, cechowej produkcji przemysłowej, ustroju rolnego i t. d.

Zapewne, że zostaną w historji gospodarczej pewne problemy, których zregjonalizować się nie da; jak choćby np. zagadnienie gospodarczej współzależności poszczególnych organizmów państwowych czasów nowożytnych. Ale z drugiej strony pozwalają czasem i stosunki regjonalne wniknąć bardzo głęboko w zagadnienia gospodarcze: tytuły prac takich, jak „Ceny we Lwowie w XVI i XVII wieku“, albo „Podział dochodów w żupach ruskich za Zygmunta Augusta“, to zarazem tematy lekcyj bardzo konkretnych bardzo nawet zajmujących, bo opartych o pewnego rodzaju materjał ciekawostkowy, a choć niby tak szczegółowych, jednak zbliżających młodzieży przy umiejętnem prowadzeniu pewne podstawowe elementa już nie historji gospodarczej, ale wprost ekonomji.

To samo, co o historji gospodarczej, da się mutatis mutandis powiedzieć i o historji ustroju — weźmy choćby taką sprawę rządów sejmikowych — i o historji kultury. Jest przy tem pewna dziedzina wiedzy, nie mogąca w samej swej metodzie badawczej obejść się bez wyróżniania pewnych rejonów, a mianowicie etnografja. Nie będąc oficjalnie osobnym przedmiotem systematycznego nauczania, znajduje jedynie pewien przytułek na godzinach geografji i języka polskiego. Warto jednakże, aby i historyk na tę dziedzinę zwrócił, większą może niż dotąd, uwagę. Spełnia bowiem ona dziś wobec historji rolę ważnej nauki pomocniczej, zwłaszcza jeżeli chodzi o ustalenie prastarych faktów, z zakresu stosunków społeczno-gospodarczych, kultural-

nych, czy nawet prawnych, dla poznania których brak wszelkich innych źródeł. I nauczyciel historji może na tej drodze wiele rzeczy młodzieży wyjaśnić i uprzystępnić pod warunkiem jednak, że fakta z zakresu folkloru, na których zechce się oprzeć, będą znane uczniom bezpośrednio z terenu, z pewnego rodzaju autopsji, inaczej bowiem wyjaśnialibyśmy rzeczy nieznane zapomocą nieznanych, konkretyzowali słowa nowemi słowami.

Reasumując to, co było dotąd powiedziane, trzeba przyznać, że nietylko praktyczne przygotowanie młodzieży do życia, ale nawet w abstrahowaniu od względów praktycznych sama metoda naszych lekcyj może zyskać sporo na zajęciu się sprawami regjonalnemi. Oczywiście jednak, że przy koniecznej selekcji materjału wśród różnych kryterjów pozostanie zawsze kryterjum jego naukowego znaczenia. I może nasuwać się wątpliwość, czy mimo wszystko wprowadzając zagadnienia regjonalne i lokalne, co oczywiście nie dokona się bez uszczerbku czasu, przeznaczonego na sprawy inne, nie popełnimy zbyt ciężkiego grzechu wobec nauki jako takiej.

Z punktu widzenia naukowości nauczania uznamy jednak za ważną dwojaką kategorję faktów. Będzie to najpierw materjał ważny sam przez się, a więc fakty podstawowego dla nauki znaczenia, (postać Karola Wielkiego, epoka odkryć geograficznych, rewolucja francuska i t. d.). Oczywiście, że z tego punktu widzenia zagadnienia regjonalne rzadko tylko ostałyby się przy selekcji materjału. Ale poza tem staramy się uwzględniać w nauczaniu i te fakty, które może same w sobie drobne, są jednak typowe albo ze względu na metodę, za pomocą której je ustalono, a którą możemy uczniom zademonstrować łatwiej w tym niż w innym wypadku, albo te, które dostępne uczniowi bezpośrednio mogą być przez niego niejako samodzielnie zbadane po raz drugi, zbliżając go w ten sposób do pojęcia o badaniu naukowem. Co prawda, jeśli chodzi o zapoznanie ucznia z metodą badania danej gałęzi wiedzy, nauczanie historji stoi dziś daleko w tyle poza nauczaniem innych przedmiotów, chociażby fizyki czy nauk przyrodniczych. A sprawa ta jest o tyle aktualna, że choć może w gimnazjum nowego typu kwestja demonstrowania uczniom metody badawczej pójdzie siłą rzeczy na plan dalszy, to w pewnych typach licealnych będzie musiała zapewne znaleść znacznie silniejsze uwzględnienie.

Jeśli mowa o metodzie badania historycznego — wysuwa

się przedewszystkiem kwestja źródeł. Już z tego co mówiliśmy wyżej jest widoczne, że z wprowadzeniem czynnika regjonalnego w nauczaniu historji, zetknie się uczeń bezpośrednio z całym szeregiem rozmaitych rodzajów źródeł, jak: nazwy miejscowości i ich części, folklor, dzisiejsze formy osadnictwa, zabytki sztuki, prehistorji i t. d. Ale, jeśli chodzi o naukę historyczną, dla jej całokształtu odgrywają te kategorje źródeł bezporównania mniejszą rolę, niż źródło pisane, z którem przedewszystkiem zatem wypadnie się nam liczyć. Czy tu historja regjonalna, względnie lokalna jest w stanie nastręczyć jakąś szczególnie dogodną sposobność?

Źródła pisanego używamy dziś w szkole bądź jako ilustracji, bądź jako podstawy do heurezy; jako podstawy do demonstracji metody historycznej używamy go stosunkowo rzadziej i to już wyłącznie z punktu widzenia krytyki wewnętrznej, krytyki tekstu i jego treści, czy formy językowo-stylistycznej. Cała krytyka cech zewnętrznych pozostaje zupełnie na boku, bo oczywiście możliwa jest jedynie na oryginale lub fotografji, a normalnie nie rozporządzamy ani jednem ani drugiem. Nauczanie nasze traci przez to wiele nietylko dlatego, że krytyka cech zewnętrznych źródła jest integralną i ogromnie właśnie charakterystyczną cechą metody historycznej, ale i dlatego, że ta strona zewnętrzna źródła ogromnie młodzież pociąga i zaciekawia, tem więcej, im to źródło bardziej różni się od rękopisu współczesnego. Jedna kategorja źródeł leży przecież z reguły blisko koło nas, dostępna najczęściej łatwiej autopsji młodzieży, czasem zaś wprost woła o nasz ratunek i opiekę: są to źródła do historji lokalnej i regjonalnej. Bo każde z naszych miasteczek ma przecież swoją parusetletnią nieraz historję, choć nie zawsze zamkniętą w gotowych monografjach. Przeróżne materjały do tej historji, księgi parafjalne, miejskie czy wiejskie leżą jakże często po strychach i piwnicach lub w posiadaniu prywatnem, niszczejąc lub butwiejąc. A i poza tym klasycznym niejako materjałem dla historji lokalnej wala się dużo wszelakich źródeł, gdyż wojna światowa rozbiła tyle mniejszych i większych archiwów, miejskich, kościelnych, rodzinnych i t. p., że najrozmaitsze zabytki znajdują się wciąż i znajdować się będą jeszcze długo w nieprawdopodobnej poniewierce. Nauczyciel, rzucony na głęboką prowincję, utyskujący na brak wszelkich środków pomocniczych do swej pracy przechodzi najczęściej obojętnie obok rzeczy, le-

żących nieraz tuż koło niego i nieraz bardzo wartościowych. A jednak gdyby podjąć żmudną pracę wyszukania, zinwentaryzowania, a później ewentualnego wykorzystania tego, co jest na miejscu, ileż korzyści możnaby osiągnąć tą drogą. Jeśli starszy uczeń, lub jego rodzina staną się pomocnikami, pośrednikami, a czasem i przewodnikami w wyszukiwaniu materjałów, jeśli weźmie czynny udział w jego opisywaniu, kopjowaniu i zkolei pod kierunkiem nauczyciela w jego elementarnej krytyce, ileż życia i radości da się wlać na tej drodze w pracę szkolną, ile bezpośredniego zrozumienia dla procesów powstawania wszelkiego opracowania historycznego i ile powołań naukowych rozbudzić.

Jeśli nauczyciel na t. zw. zapadłej prowincji ma tu nawet większe pole do pracy niż działający w większem mieście, o uporządkowanych już zbiorach, to i ten ostatni znajdzie niejednokrotnie sposobność, aby się zająć sprawą zabytków historycznych w jakiejś miejscowości pobliskiej, może miejsca rodzinnego większej grupy uczniów, czy miejsca pobytu kolonji wakacyjnej szkoły i t. p.

Podjęcie takiego rodzaju pracy, jak również pracy nad ratowaniem zabytków sztuki czy archeologji nie jest tylko efektownem urozmaiceniem trybu szkolnego, czy nawet tylko drogą do pogłębienia znajomości metody pracy historycznej ze strony ucznia. Jeśli szkoła stanie się rzecznikiem kultu miejscowych zabytków przeszłości, jeśli przejmie się nim szczerze młodzież, hasła te przenikną z czasem poza mury szkoły i powoli wsiąkną w środowisko. Jeśli zkolei przyłączy się do tego ze strony miejscowych nauczycieli historyków pewna propaganda znajomości dziejów lokalnych wogóle, to wszystko razem stać się może czynnikiem dźwigającym tak wydatnie kulturę historyczną szerokiego ogółu, że może ten tylko sam jeden ostatni wzgląd byłby już dostatecznym argumentem do rozbudzenia wśród nauczycielstwa ruchu na polu historji regjonalnej i lokalnej.

Bo nie jest dla nikogo tajnem, że przeżywamy okres silnego upadku kultury historycznej, choć może niezawsze zdajemy sobie sprawę, czem grozi długotrwały tego rodzaju proces, wprost niebezpieczny dla przyszłości naszego narodu i państwa. Jeśli zważymy, jaką rolę odgrywa świadomość wspólnych dziejów przy formowaniu się poczucia narodowego, jaką rolę odegrały zamiłowania historyczne w życiu wielkich ludzi czynu dawniejszych

i nowszych epok, to musimy uznać, że każda akcja zdolna podnieść kulturę historyczną szerokiego ogółu, godna jest specjalnej uwagi i zastanowienia.

A obok tego, jeśli przez szkołę i dla szkoły nauczycielstwo zwróci uwagę na te zagadnienia lokalne i regjonalne, to oprócz korzyści, jakie odniesie samo nauczanie, odniosłaby i niejedną być może korzyść i nauka. Choć nauczanie i praca naukowa to dwie odrębne dziedziny, w niejednym przecież nauczycielu odżyje przy zetknięciu się z zabytkami miejscowemi zapomniana żyłka do pracy naukowej i jeżeli może nie wszędzie warunki pozwolą dojść do wartościowych wyników, niejedna monografja miasteczka czy powiatu ujrzałaby jednak z czasem światło dzienne, a już i z samej pracy inwentaryzacyjnej miałaby wiedza historyczna szereg małych ale niezbędnych cegiełek na budowę swego gmachu.

Regjonalizm w nauczaniu historji ściąga na siebie jeden jeszcze zarzut poważny, godzien głębokiego namysłu. Czy mimo wszystko co możemy na tej drodze zdziałać dla podniesienia kultury historycznej społeczeństwa, wprowadzenie historji lokalnej i regjonalnej nie wpłynie ujemnie na wychowanie przyszłego obywatela. Czy nie rozbudzi się w ten sposób zwłaszcza na kresach jakiś szkodliwy patrjotyzm lokalny, czy nie wzmocni się separatyzm, nie narodzą różnorodne antagonizmy, tak, że wreszcie młodzież zapatrzona w swe sprawy lokalne straci z oczu całość państwa i jego potrzeby. Wątpliwość tego rodzaju, choć dość często podnoszona, jest jednak najzupełniej złudna. Żywy ruch regjonalistyczny, jaki rozwijał się u nas zdawna i dziś rozwija coraz mocniej na polu już nie tylko nauczania, ale wszelkich dziedzin życia kulturalnego, jest zdrowym przejawem życia społeczeństwa, dążącego do oparcia się o przebogatą skarbnicę realnych wartości, tkwiących w odrębności poszczególnych dzielnic Polski. Ma zresztą ten nasz ruch regjonalistyczny pełną analogję w rozwoju i kultywowaniu takiegoż ruchu na Zachodzie, w krajach o wiekowej nieprzerwanej tradycji państwowej, w których jest uprawiany w tem pełnem zrozumieniu, że stanowi pierwszorzędne podłoże psychologiczne dla rozwoju i umocnienia miłości całej ojczyzny. A i na przykładzie dziejów kultury myśli polskiej możemy obserwować fakt, że zpośród ludzi, u których świadomość narodowa i obywatelska dochodziła niejako do szczytu, którzy byli i są głosem sumienia swojego społeczeń-

stwa, z pośród ludzi takich jak Mickiewicz, Wyspiański czy Żeromski, każdy miał jakiś kąt ziemi polskiej, szczególnie dla siebie drogi, kąt, który go wypiastował i którego umiłowanie wiodło go do umiłowania Polski całej, która jest rzeczą wielką.

I w naszej praktyce szkolnej, jeżeli mówimy z młodzieżą o stosunkach w całej Polsce, ta młodzież w i e, że to jej kraj. Ale jeżeli oprócz tego każemy któremuś uczniowi wstać i opowiedzieć dokładnie zjawiska, które zna ze swej miejscowości rodzinnej, sprostujemy, uzupełnimy i zrobimy tę jego opowieść materjałem dla całej klasy, to i ten uczeń i ta klasa będą już nie tylko wiedzieć, ale p o c z u j ą, że są częścią państwa polskiego. A jeżeli jest wielką prawdą, że do wychowania obywatela nie zawsze wystarczy czynnik emocjonalny, jeżeli trzeba, aby młodzież i rozumem, zimną rachubą, pojęła, że jej interes bezpośrednio i wprost wiąże się z interesem państwa, by pojęła nietylko piękno, ale i głęboką mądrość skargowskiego powiedzenia o głupcu strzegącym swych własnych tobołków na tonącym okręcie — to i pod tym względem przez nauczanie historji regjonalnej możemy dostarczyć młodzieży bardzo wiele materjału, każącego myśleć i wysnuwać wyraźne, niedwuznaczne wnioski. Da się to oczywiście zrobić tylko w takim razie, jeśli zagadnienia regjonalne będziemy dobierać nie przypadkowo, ale celowo i świadomie i umiejętnie wiązać je z całością kursu historji. Jakże dobitnie możemy nieraz pokazać młodzieży na tle dziejów regjonalnych, jak ruina całego państwa, jak rana zadana mu nieraz na przeciwległym krańcu, wpływa na los pojedyńczej jego dzielnicy; jak odwrotnie taki czy inny przebieg danej sprawy na małem terytorjum może zaważyć na losach całego państwa.

Specjalnie zaś na terenach kresowych i etnicznie mięszanych dzieje regjonalne nietylko, że nie stanowią niebezpieczeństwa z punktu widzenia wychowania państwowego, ale odwrotnie właśnie z tego punktu widzenia stanowią konieczny wprost postulat. Jeśli urządzamy tygodnie propagandy Pomorza czy Śląska i staramy się podczas nich zapoznać społeczeństwo wszystkich dzielnic z problemami tych ziem kresowych, czyż nie jest słusznem żądanie, aby te problemy stale i systematycznie pogłębiała młodzież, na takich właśnie kresach żyjąca.

Specjalnie ważny problem stanowi historja regjonalna w odniesieniu do młodzieży mniejszościowej. I tu niema obawy, abyśmy wprowadzając historję regjonalną do szkoły podsycili

ewentualny separatyzm tej młodzieży. Bo separatystycznie nastrojona jej część, sui generis „historję regjonalną“ studjuje niewątpliwie i bez nas, karmiona często literaturą nienaukową, ani naukowo popularną, ale raczej publicystyczną i tendencyjną. Jeśli te wszystkie zgłębiane i dyskutowane w takim duchu sprawy wprowadzimy na jasne światło lekcyj szkolnych i oddamy w ręce wiernego idei państwa polskiego nuaczyciela, to ten ostatni choć stanie nieraz wobec pracy bardzo ciężkiej i odpowiedzialnej, ileż jednak zdziałać może dobrego dla państwa, jeśli dokona tylko tyle, że ostrze wrogiej publicystyki odeprze powagą prawdy naukowej i jeśli będzie pamiętał, że go ta prawda bezwzględnie obowiązuje i że nie wolno mu jej fałszować i zmieniać na niczyją korzyść.

Może powyższe uwagi zdołają wykazać, że wprowadzenie czynnika historji lokalnej i regjonalnej w nauczanie dać może duże korzyści czyto w metodyce nauczania, czy jeśli idzie o wychowanie obywatelskie, czy nawet o poziom naukowy młodzieży i wreszcie niekiedy o rozwój nauki samej. Jedną przecież rzecz pragniemy w zakończeniu bardzo silnie podkreślić. Pierwszym warunkiem do osiągnięcia tych korzyści jest wystrzeganie się przesady i przeładowania materjału nauczania historją regjonalną, a zachowanie należytego umiaru tak w ilości materjału, jak i we właściwem oświetleniu jego znaczenia w stosunku do problemów ogólno polskich, czy powszechno dziejowych.

RECENZJE I SPRAWOZDANIA

Aus alter und neuer Zeit. Ein Geschichtsbuch für erste Klasse der Hauptschule und der Mittelschule, herausgegeben von einer Arbeitsgemeinschaft von Geschichtslehrern. Bilder von Prof. A. Kenner. Band I. Deutscher Verlag für Jugend und Volk. 1929, Wien-Leipzig. Band II, Klasse II, 1929; Band III, Klasse III, 1930; Band IV, Klasse IV, 1932.

Wymienione podręczniki, używane w austrjackiej „Hauptschule" i czteroletniem niższem gimnazjum, powinny ze względu na swoje walory dydaktyczne zainteresować nauczycielstwo polskie. Reforma szkolna dokonana niedawno w Austrji pociągnęła za sobą zmianę dawnych podręczników na nowe odpowiadające duchowi nowej szkoły. Historja ma na celu głównie wychowanie obywatelsko-państwowe, a więc społeczne, gospodarcze i narodowe, przyczem silnie podkreślono ideę zbliżenia narodów. Cztery małe rozmiarami tomy podają cały kurs historji od najdawniejszych czasów do r. 1931, wyłożony w formie poglądu na rozwój ludzkości. Wielki nacisk położony na ilustracje, których jest 210 w tekscie, oprócz 137 fotofij zabytków w dodatku i 7 barwnych tablic i 13 mapek. Wskazuje to, że autorowie prócz narracji starają się głównie o wyrabianie poglądowości (konkretyzacja), przyczem dzięki odpowiednio dobranym ilustracjom umożliwia się samodzielność oceny u uczniów. W ugrupowaniu obrazów widzimy stopniowanie od prostych i łatwych do bardziej złożonych. Obrazki te w znacznej mierze są specjalnie dla tego podręcznika wykonane, dlatego też posiadają jasny cel pedagogiczny i zadziwiają swojem głębokiem ujęciem i bogactwem szczegółów. Zasługuje na uwagę zobrazowanie życia gospodarczego i kulturalnego, przyczem są to sceny z życia codziennego przedewszystkiem. Każda ilustracja dwu pierwszych tomów posiada w legendzie wyczerpujące objaśnienie, którego celowo brak w tomach następnych, bo tam pozostawia się swobodę interpretacji uczniowi. Również i mapy dostosowane są do poziomu czytelników unaoczniając im rozwój poglądów człowieka na świat i zapoznając go z terenem działań ludzkich w sposób, w jaki wyobrażały sobie świat poszczególne epoki. Opowiadanie samo jest z punktu widzenia dydaktycznego znakomite. Materjał rozłożony stosownie do programów na cztery lata, obejmuje historję ludzkości ze specjalnem uwzględnieniem dziejów ojczystych. Duży nacisk położony na

starożytność t. zn. Grecję i Rzym. Na planie pierwszym stoją zagadnienia cywilizacji zwłaszcza w trzech tomach początkowych, a zatem traktuje się przedewszystkiem o rozwoju życia gospodarczego, społecznego, kulturalnego, mniej miejsca zajmują wojny i sprawy polityczne, choćby ze względu na ideał zbliżenia narodów, propagowany naczelnie przez podręcznik. Bardziej jednostronnie z tego punktu widzenia opracowany jest tom czwarty, gdzie wojna i polityka znajdują szersze omówienie.

Podręcznik składa się z szeregu opowiadań, wycieczek, wędrówek i przeżyć podanych w formie łatwej, a narracja i styl dostosowane do umysłowości dziecka i jego zainteresowań, przyczem w klasie III i IV-tej opowiadanie zastępuje jasny i zwięzły wykład, przy użyciu trudniejszych zwrotów i abstrakcyjnych pojęć. Wywody autorów przeplatają się bardzo zręcznie z wyciągami ze źródeł, cytaty listów, dokumentów, nawet cyfry statystyczne ilustrują rozwój życia ludzkości. W dwu pierwszych klasach uwaga główna zwraca się ku wyrabianiu i poznawaniu zasadniczych elementów nauki historycznej i życia współczesnego. Tytuły rozdziałów, szczegółowe dyspozycje na marginesie każdego ustępu ułatwiają orjentację i pracę ucznia, a cały materjał ujęty jest w zwarte jednostki lekcyjne.

Ze wszystkich części na szczególną uwagę zasługuje tom pierwszy. Punktem wyjścia całej nauki historji jest współczesność, z niej w sposób retrospektywny młodzież poznaje związek między teraźniejszością a przeszłością. W pierwszej klasie uczeń zaczyna się orjentować w cechach współczesności, a z najbliższej okolicy, regjonu wychodzi na szerszy teren i tu utrwala sobie zasadnicze pojęcia o państwie i jego wartości. Sposób ujęcia tych problemów jest znakomity. Jasno i wyraźnie wyjaśniają autorowie uczniom potrzebę i dobro gminy i państwa, znaczenie współpracy i solidarności. Tu w pierwszych klasach wprowadza się podstawowe elementy wychowania państwowo-obywatelskiego i pojęć zasadniczych, któremi operuje historja. Po wyjaśnieniu tych elementarnych wyrażeń z regjonu (Wiedeń) metodą wsteczną wyjaśnia się młodzieży, jak żyli i pracowali ludzie przed 100, 200, 500, 800 laty, dalej jakie życie wiódł człowiek za czasów rzymskich i przedhistorycznych. Po wyjaśnieniu tych spraw omawia podręcznik dzieje ludów cywilizowanych aż do doby dzisiejszej.

Nie wszystkie tomy opracowane jednakowo, według tego samego schematu. Gdy w tomie I-ym mamy doskonałą tablicę porównawczą rozwoju kultury, brak jej w częściach dalszych. Mapy dla czasów nowszych są mniej liczne, niż dla dawniejszych.

Treść i ideologja pewnych ustępów jest zupełnie wyraźna. Dążności polityczne doby obecnej znajdują swe echo, nawet w aluzjach starożytności („Anschluss"). Przy omawianiu dni najnowszych, wojny światowej i traktatu wersalskiego dobitnie podkreślono krzywdę państw centralnych i co ciekawsze silniej Niemiec, niż Austrji. Wzmianki o Polsce, nas tu szczególnie interesujące, są nieliczne, a często błędne. I tak przemilczają autorowie pochodzenie Ludwika Jagiellończyka, gdy mowa o Mohaczu. Wiele się mówi o pomocy Prus świadczonej Austrji w wojnach tureckich, gdy o Sobieskim tyle tylko: „Die deutschen Fürsten hatten auf die Kunde, dass die Stadt Wien von den Türken belagert werde ein grosses Heer aufgeboten, dem sich auch der Polenkönig Johann Sobieski anschloss; das

Entsatzheer traf am 11 September vor Wien ein“ (T. III str. 104). Prusy w nagrodę otrzymały od cesarza pozwolenie na koronację, przyczem zdobyły Pomorze t. zn. dostęp do morza. W przedstawieniu tem niema mowy zupełnie o Polsce i związku rozwoju historycznego Prus z Polską. W omawianiu walk Napoleona brak wzmianki o Polakach i Księstwie Warszawskiem, tylko pod wyprawą na Moskwę czytamy, że brali w niej udział „die Slaven aus Oesterreich“. Również w postanowieniach Kongresu Wiedeńskiego są błędy, o ile chodzi o Polskę. Rosja jest tam przedstawiona jako niepodzielna władczyni ziem polskich, a tylko Rzeczpospolita krakowska zasługuje na wzmiankę. Przy traktacie wersalskim są już konkretne aluzje antypolskie co do zaboru Śląska i „korytarza“. Powyższe błędy rzeczowe w tym znakomitym pod względem dydaktycznym podręczniku rażą nieprzyjemnie swą tendencyjnością, jeśli nie ignorancją.

Aleksy Gilewicz (Lwów).

A. Hłasko Pawlicowa. Przegląd historyczno-polityczny państw europejskich ze szczególnem uwzględnieniem ich stosunku do Polski. Cz. I. Katowice, 1930, str. 112. Cz. II. Polska w międzynarodowych stosunkach dziejowych od czasów najdawniejszych do chwili obecnej. Kraków, 1931. Str. 80.

Książka p. Pawlicowej ma charakter wyraźnie podręczny i szkolny; ma ona służyć nauczycielom (historji, geografji i nauki o Polsce współczesnej) i uczniom, w pierwszym rzędzie uczniom VIII kl. gimnazjalnej. Wydawnictwo jednakże tego typu może oddać także usługi i pracownikom pozaszkolnym.

Na wstępie trzeba stwierdzić, że autorka wystąpiła z koncepcją nader słuszną i pożyteczną: „nauka o Polsce powinna się oprzeć o szerokie tło stosunków międzynarodowych“; jednakże trudno było to w życie wprowadzić, dopóki dydaktyka tej gałęzi nie mogła się oprzeć o odpowiednio zebrany i systematycznie podany materjał. Zadanie to wzięła na siebie p. Pawlicowa. Za szczęśliwą uznać należy kompozycję książki: podział na dwie części odrębne, z których pierwsza poświęcona jest państwom europejskim w ich ogólnym opisie geograficznym, ustroju państwowego, stosunków gospodarczych, rozwoju historycznego i kultury, część druga zaś stosunkowi Polski do państw europejskich od początków istnienia państwa naszego do dnia dzisiejszego, przyczem wyodrębniono stosunki polityczne od kulturalnych. Taki układ daje gwarancję szybkiej orjentacji.

Bardzo pożytecznem jest także wprowadzenie do I. i II. części osobnych rozdziałów o Lidze Narodów, o której uczniowie najczęściej bardzo niewiele słyszą w nauce historji. Wyczuwa się wogóle po zapoznaniu się z tym podręcznikiem, że autorka szczególną uwagę poświęca problemom i prądom (zwłaszcza w dziedzinie sztuki) współczesnym i istotnie usiłuje dać wiele nowych pojęć z zakresu kultury XX w., których w podręcznikach szkolnych niesposób jest się doszukać; niemniej i wiadomości z dziejów wielu krajów po Wielkiej Wojnie są nowe i niespotykane (odnosi się to szczególnie do państw nadbałtyckich w cz. I.; w cz. II zaś— w omówieniu

stosunków europejskich Polski — do państw odleglejszych, zwłaszcza na półwyspie pirenejskim).

Autorka podaje w przedmowie szereg publikacyj statystycznych, na których się oparła. Są wśród nich przeważnie wydawnictwa bardzo poważne i zaufania godne, niemniej jednakże wiadomem jest, jak często — i zasadniczo nawet — różnią się między sobą informacje statystyczne, odnoszące się do tych samych problemów, ale na innych źródłach oparte; stąd kontrowersje takie wymagałyby zaznaczenia w tekście (czego autorka w żadnym wypadku nie uczyniła) względnie zaznaczenia, jakie źródła dla danej kwestji uznała autorka za najbardziej kompetentne. Przydaćby się mogły również, choćby krótkie notatki bibljograficzne przy każdem państwie europejskiem, informujące o polskiej literaturze polityczno-geograficznej i historycznej, poświęconej poszczególnym krajom, która to literatura — mimo ciągłe narzekania na jej ubóstwo i niekompletność — istnieje i zwłaszcza w ostatnich latach się wzbogaca.

Stwierdzenie powyższych pozytywnych walorów wydawnictwa — nasuwa nam zkolei także szereg uwag krytycznych, które szczególnie do cz. I., a w mniejszym zakresie do cz. II. odnosić się będą. Przedewszystkiem zauważyć należy, że korekta cz. I. wypadła tak fatalnie, iż właściwie uniemożliwia ona oddanie z pełną odpowiedzialnością w obecnym stanie rzeczy tej części książki do użytku młodzieży (nawet przy wprowadzeniu erraty, i tak niekompletnej w 50%). Wynikło stąd szereg błędów zasadniczych, które tylko w części przypisać można „djablikowi drukarskiemu“, jak np. te, które odnoszą się do dat i niektórych nazwisk (poza takiemi, jak: Cawur zam. Cavour, Bourdonelle zam. Bourdelle, prof. Kemmer zam. Kemmerer, Becki zam. Becchi i t. d. i t. d.), a przedewszystkiem fatalna interpunkcja, wprowadzająca wiele nieporozumień i zaciemnień. Rozpoczynanie raz wersalikiem, to znowuż czcionką tekstową nazw różnych kierunków czy prądów (zwłaszcza kulturalnych) nie może chyba również uchodzić za błąd zecerski; podobne wątpliwości nasuwa stawianie lub opuszczanie cyfr stulecia przy zespołach nazwisk (działaczy, pisarzy, artystów i t. p.) tak, że niewiadomem się staje, które osoby one objaśniają, a których nie. Wychodzi na tem nieszczególnie np. Montesquieu, którego wymienienie bez żadnej daty po nowszych kierunkach literackich francuskich (neoklasycyźmie i symboliźmie) może zdezorjentować młodego czytelnika. Wogóle jest to kwestja otwarta, czy w tego rodzaju publikacjach, można się zadawalniać — jeśli chodzi o daty — tylko podaniem wieku, łącząc w jednem stuleciu osobistości z jego początku, połowy lub schyłku.

Powyższe usterki mają jednak charakter raczej techniczny; innego typu jest kwestja zasadniczego rozwiązania zadania, które na się wzięła autorka. Pod tym względem szczególnie cz. I. nasuwa poważne zastrzeżenia. Informacje, dotyczące każdego państwa, składają się z następujących podrozdziałów: zasadnicze wiadomości demograficzne, uzupełnione innemi danemi geograficznemi, jak stolica, „główne miasto portowe“, stopień insularności i morskości (te ostatnie cyfry są raczej zbyteczne, po 1) z tego powodu, że fizjografja wogóle w tym podręczniku słabo jest uwzględniona, co jest słuszne; po 2) dlatego, że przy braku innych zasadniczych cyfr — te są w rzeczywistości dla geografji politycznej i handlo-

wej mało potrzebne); stosunki gospodarcze; ustrój państwowy; dzieje i kultura. Otóż między szczegółowością poszczególnych tych działów zachodzi ogromna różnica.

Uderza to szczególnie przy porównaniu stosunków gospodarczych z ustrojem państwa na niekorzyść działu pierwszego. Podczas gdy urządzenia prawno-administr. i konstytucyjne — jak na poziom szkoły średniej — są przedstawione dość wyczerpująco, choć zwięźle, to życie ekonomiczne ujęte jest w zarysach zbyt pobieżnych i ciemnych. Takie powiedzenia, jak: „znaczna flota handlowa", „gęsta sieć kolejowa", „przemysł słabo rozwinięty" bez dalszej charakterystyki i ilustracji cyfr — niczego nie dają. Zupełne pominięcie głównych ośrodków przemysłowych i górniczych przy tak wysoko pod tym względem rozwiniętych krajach, jak Anglja, Niemcy, Belgja czy Francja — jest już przeoczeniem bardzo uderzającem; autorka zadawalnia się suchem zestawieniem gałęzi przemysłu lub kopalń.

Jeszcze gorzej wypadają informacje o kulturze poszczególnych narodów; jest ona albo zbyta milczeniem, np. kultura Rosji komunistycznej albo zamknięta w jednem lub dwu zdaniach, jak np. rumuńska, grecka i t. p. albo też oparta o pojęcia, bądźto zgoła niewyjaśnione np.: spinozyzm, morteneizm, futuryzm, kubizm, bądźteż mylnie brzmiące: impresjonalizm, renesans „wzniosły" lub malarstwo „syntetyczne" (w odniesieniu do malarza franc. Gauguin'a) i t. d. Wogóle autorka żadnego stylu ani kierunku umysłowego czy artystycznego nie objaśnia co do jego istoty i treści, zadawalnia się werbalnem nazwaniem go i to przy pomocy t. zw. stylu telegraficznego, niebardzo nadającego się do podręcznika szkolnego. Szczególnie w odniesieniu do cz. II. spodziewaćby się należało znacznie skrupulatniejszego określenia wzajemnych wpływów kulturalnych Polski i innych państw, zwłaszcza ościennych, o które to wpływy sama zresztą autorka potrąca. Czyto idea panslawistyczna w odniesieniu do Czechów, czy wpływ renesansu polskiego na t. zw. renesans górnowęgierski, czy kultura ruska na Litwie XIV w. i działalność tamże późniejsza Jezuitów — wszystko to pozostaje bez odpowiedzi. Książka p. Pawlicowej nie jest podręcznikiem dyskusyjnym; ma ona dać pewne informacje i substrat faktyczny.

Także i w innej dziedzinie wiele określeń nie pokrywa się z istotnym stanem rzeczy (np. fjordy = „skaliste wybrzeże"), Angola i Benguela to „wyspy" i to takie, które celem kolonizacji zamierzał nabyć „rząd polski", co mija się z prawdą). W zakresie pojęć prawnych autorka używa wielokrotnie pojęcia „sukcesji agnatycznej" i „kognatycznej", „zasady największego uprzywilejowania", „premencji (?) procentowej" ludności, „dependencyj" i t. p., ani razu ich nie wyjaśniając ani nie zastępując odpowiedniemi terminami polskiemi.

W dziedzinie wiadomości historycznych autorka opiera się przeważnie o zrąb wiadomości podręcznikowych i to silnie uproszczony. Pod tym względem musimy jej przyznać rację; należało może pójść jeszcze dalej i nie sprowadzać dziejów danego kraju do powtarzania materjału faktycznego, lecz raczej bardziej przejrzystego zamknięcia go w okresy, zwięźle a istotnie scharakteryzowane, z silniejszem zaznaczeniem epok poszczególnych

dynastyj (choćby we Francji, Anglji, Niemczech) z podaniem dat ramowych, czego niestety niema. Między historją zewnętrzną (wojny, dyplomacja) a wewnętrzną równowaga jest silnie zachwiana (np. Rosja); skoki są przeważnie bardzo silne a niejasnych kwestyj wiele (np. w dziejach Irlandji od Henryka VIII do czasów Cromvella). Kilka twierdzeń błędnych lub nieścisłych (przykładowo: wojny tureckie w Europie zakończyły pokoje: karłowicki i w Pożarewaczu, 1718 [niesłusznie nazywamy passarowickim], a nie „żarowicki", jak podaje autorka; „rewolucja włoska" (?) 1831 r. „jest jakby echem powstania listopadowego"; podobnie „wieść o wybuchu rewolucji belgijskiej przyśpiesza powstanie listopadowe" i t. p.). Nie wiadomo, co oznacza konkretnie zdanie: „za pierwszego cesarstwa granice polityczne Francji przekraczają dwukrotnie jej granice naturalne" (cz. I. str. 26), bo niewiadomo o których granicach tu mowa.

Naogół biorąc cz. II. stoi na znacznie wyższym poziomie, niż pierwsza i technicznie i merytorycznie. Bezwątpienia jednak całej książce wyszłoby na korzyść, gdyby cały nacisk położono na współczesne stosunki polityczne, kulturalne i gospodarcze i je głównie zilustrowano. Drugim zasadniczym postulatem byłoby bardziej szczegółowe zajęcie się Polską dzisiejszą; daty statystyczne winny tu być bezwzględnie bogatsze, a skala szczegółowości wyższa od drobnych państewek bałkańskich czy nadbałtyckich. *Marjan Tyrowicz (Lwów).*

Kreczmar Michał. Nauczanie historji starożytnej z punktu widzenia obywatelskiego i państwowego. Zrąb, Warszawa rok II. Nr. 6/7, str. od 69—80.

Niniejszy artykuł należy do cyklu rozpraw omawiających zagadnienie współczesnego kształcenia i wychowania naszej młodzieży w myśl potrzeb i nakazów chwili bieżącej. Stanowi on niewielki fragment z zakrojonego na wielką skalę czasopisma „Zrąb", poświęconego głównie tej dziedzinie życia.

Sam autor rozważa problem nauczania historji starożytnej z punktu widzenia obywatelskiego i państwowego; wnosi przez to, podobnie, jak kilkunastu innych historyków, którzy temat ten w odniesieniu do różnych działów historji już omawiali, tchnienie nowych haseł do szkoły i dążność do wychowawczego ujmowania zjawisk dziejowych. Jak tytuł wskazuje, głównym celem szkicu jest rozbudzenie i spotęgowanie świadomości państwowej wśród naszej młodzieży, oparte na przykładach, analogjach lub antytezach z czasów starożytnych.

Po krótkim wstępie uzasadniającym z naszego (polskiego) obecnego stanowiska potrzebę takiego ujmowania historji w szkole, przechodzi autor wprost do konkretnych przykładów, któremi pogląd swój ilustruje. O historji Starożytnego Wschodu, a więc Egipcjan, Babilończyków, Asyryjczyków i Fenicjan wzmiankuje krótko i nawiasowo, podając, że „dla braku materjału źródłowego dział ten traktuje się w szkole pobieżnie i poświęca mu się niewiele czasu". Niemniej i tutaj zaleca wysunąć różnorakie dane, ażeby na nich kształcić i wychować uczniów. Wiadomo bowiem, że pierwotne formy życia tych państw i narodów wykazują wiele pouczają-

cych analogij, a najczęściej antytez, których interpretacja bardzo dodatnio podziałać może na naszą młodzież. Tak np. można „egipską skłonność do separatyzmu dzielnicowego" wyzyskać do wykazania szkodliwości zaściankowej lub partyjnej polityki dzisiejszej; babilońską dążność do rozwoju wielu gałęzi wiedzy, z naszemi potrzebami i inicjatywami kulturalnemi, które bardzo często zasięgiem swoim przechodzą i przenikają daleko poza etniczne obszary Polski. Egipską kulturę rolną można też w sposób pouczający zestawić z kulturą rolną pewnych krajów Europy, a w szczególności z wysoko pod tym względem stojącą Francją — ekspansję handlową i przemysłową Fenicji z nowożytną Anglją i wiele innych.

Oczywiście najobszerniej traktować należy dzieje Grecji i Rzymu. Pierwsze, to — zdaniem autora — szkoła ducha obywatelskiego, w której prócz historji rozwoju elementarnych pojęć z życia zbiorowego obywateli zaobserwuje młodzież realizację tych pojęć przez całe szeregi wybitnych, dodatnich, lub ujemnych postaci z dziejów Grecji, nauczy się oceniać doniosłość wysiłku biorowego mas służących jednej idei, wreszcie historja upadku Grecji da uczącemu możność wysnucia całego szeregu wychowawczych wniosków i analogij.

Zdaniem autora dla celów wychowawczo-państwowych bardziej jeszcze nadają się rozważania dziejów Rzymu, które wykazują więcej analogji z dziejami dawnej Polski. Już sam charakter rolniczo-żołnierski republikańskiego Rzymu nasuwa jako analogję, Polskę, w której symbolem zajęć większości narodu, przez wieki całe, był miecz i pług. Wykształcona na dziejach Rzymu starożytnego szlachta Polski przedrozbiorowej sama spostrzegała owe analogje dziejowe między Rzymem a Polską i może zbyt jednostronnie dążyła do naśladowania tego pierwowzoru. Autor przechodzi dzieje państwa rzymskiego od czasów bajecznych aż do jego upadku, wysuwając po kolei, jak to uczynił i przy dziejach Grecji, momenty wychowawcze.

Krótki ten (10 stron druku) artykuł prof. Kreczmara, doskonałego znawcy dziejów starożytnych, uważać należy za szkic raczej i streszczenie poglądów autora. Celem jego było zwrócenie uwagi na wartości wychowawcze dziejów starożytnych z naszego (państwowo-polskiego) punktu widzenia, a nie wyczerpujące omówienie tematu. W szkicu ograniczył się autor do poruszenia prawie wyłącznie dziejów politycznych starożytności, nie starczyło mu miejsca na omówienie znaczenia dziejów kultury materjalnej, a przedewszystkiem duchowej. Wyraźniejsze podkreślenie tego momentu w szkole wydaje mi się tembardziej ważnem i racjonalnem, że dotychczas było ono zbyt często przy nauce historji a nawet języków klasycznych pomijane oraz dlatego, że przy ujmowaniu dziejów starożytnych najłatwiej jest rozwinąć ogólno ludzkie problemy kulturalne, wykazać ich wiekowe istnienie i ciągłość. Zadaniem programu tych gałęzi wiedzy w ciągłej i nieustającej korelacji z innemi przedmiotami nauczania byłoby wprowadzenie młodzieży w historyczne związki świata duchowego, dla których nie istnieją żadne przeszkody w czasie czy przestrzeni, związki stojące ponad materjalistycznemi i nacjonalistycznemi antagonizmami. W tem planowem i systematycznem stosowaniu na lekcjach historji oraz na pokrewnych jej lekcjach języków klasycznych metody kulturoznawczej

widziałabym jeden z najdonioślejszych środków zapomocą których kryzys współczesnej kultury mógłby być przezwyciężony.

Możnaby też wysunąć pewne wątpliwości do co zbyt hojnego szafowania analogjami nawet tam, gdzie zdawałoby się, że trudno je wykazać (np. dzieje cesarstwa w Rzymie a epoka Zygmunta Augusta w Polsce). Zresztą należałoby zapytać, czy wogóle metoda analogij, już nie z punktu widzenia naukowego, ale nawet wychowawczego jest w tym stopniu, jak ją radzi autor stosować, wskazana. Słusznie może wyszukuje autor w dziejach starożytnych przedewszystkiem momenty dodatnie, stara się nawet znaleźć je w epokach najsmutniejszych, ale czy raczej nie należałoby na średnim stopniu nauki dawać bardziej prostych i zwartych charakterystyk, a nie doszukiwać się takich subtelności, jak np. usprawiedliwianie stronnictwa Ajschinesa w epoce podboju Grecji przez Macedonję (str. 75).

Wkońcu zaznaczę, że byłoby pożądanem szersze rozwinięcie i wszechstronniejsze opracowanie tych poglądów, które autor poruszył w tym krótkim, a dla nauczyciela historyka bardzo interesującym szkicu.

Jadwiga Lechicka (Warszawa).

Lechicka Jadwiga. Wychowanie państwowe przy nauczaniu historji. Z zagadnień wychowawczych. Referaty wygłoszone na zjazdach dyrektorów Okręgu Szkolnego Łódzkiego w roku szkolnym 1930/31. Łódź 1931. str. 105—129.

Lechicka Jadwiga. Znaczenie wychowawcze geografji i Nauki o Polsce współczesnej. Z zagadnień wychowawczych t. II. Referaty wygłoszone na zjazdach Dyrektorów Okręgu Szkolnego Łódzkiego w roku szkolnym 1931/32. Łódź 1932. str. 1—43.

Z pośród artykułów omawiających wciąż aktualną sprawę nauczania historji w szkole powszechnej i średniej z punktu widzenia wychowania państwowego, wysuwa się, jako jeden z najbardziej interesujących, wymieniony wyżej referat J. Lechickiej.

Autorka wychodzi w swych rozważaniach od stwierdzenia, że fakt odzyskania niepodległości postawił nowe zadania przy nauczaniu dziejów.

Czasy niewoli zerwały związek społeczeństwa z państwem, dziś natomiast ma to społeczeństwo brać się do: „spełniania zadań narodu uzbrojonego w tak potężną broń, jaką stanowi państwo". Stąd też płynie konieczność położenia w nauczaniu większego nacisku na zagadnienia państwowo-polityczne w dziejach dawnej Polski i zestawienia ich z takiemiż zagadnieniami Polski dzisiejszej, by umożliwić młodzieży odpowiednie ustosunkowanie się do nich. Do takich kwestyj, mających obecnie dominujące znaczenie, zalicza m. in. problem upadku Rzpltej, bo w związku z nim nasuwają się w nauczaniu pytania aktualne, zabezpieczenia całości i niepodległości obecnego państwa polskiego.

W dalszym ciągu artykułu podaje autorka szereg wskazań tak co do doboru materjału, jak i samej dydaktyki. Odnośnie do pierwszej sprawy, żąda szerszego uwzględnienia historji społeczno-gospodarczej i wogóle

wszystkich tych czynników, które tworzą całokształt stosunków państwa współczesnego. W szkole powszechnej, słusznie radzi autorka podkreślać momenty dodatnie dziejów, gdyż przy niewłaściwym doborze materjału, najłatwiej tu chybić celu nauczania i zamiast ufności i dumy obywatelskiej wzbudzić uczucie przygnębienia, czy poniżenia. Nie pomija też autorka sprawy uwzględnienia czynnika lokalnego w nauczaniu, twierdząc, że z jego pomocą najłatwiej zbliżyć naukę do życia, obudzić miłość danego skrawka ziemi, a pośrednio państwa całego.

Omawiając dzieje od starożytności do czasów najnowszych, wszędzie dostrzega autorka możność wyzyskania materjału w kierunku wychowawczo-państwowym: na starożytności można zarówno uczyć najprostszych pojęć społeczno-politycznych, jak i budzić uczucia obywatelskie — w średniowieczu i czasach nowożytnych, gdzie nauczanie wysuwa na plan pierwszy historję Polski, wykazywać związki między nią, a Europą i jej rolę w dziejach Wschodu i Zachodu. Autorka dokładnie przechodzi dzieje Polski i wysuwa wśród nich fakty zarówno dodatnie, jak i ujemne, które zaleca wyzyskać dla celów wychowawczych. Ustosunkowanie się nasze do martyrologji XIX w. musi być dziś pozytywne i podnosić to wszystko, co jako spuścizna dziejowa, w postaci wielkich zadań cięży na naszem pokoleniu. W zakończeniu wypowiada się autorka za współdziałaniem poszczególnych przedmiotów nauczania, zwłaszcza historji z językiem polskim.

Tenże problem, wychowania państwowego porusza drugi z wymienionych referatów J. Lechickiej, mówiący o znaczeniu wychowawczem geografji i nauki o Polsce współczesnej.

Nauczanie drugiego z tych przedmiotów ma zdaniem autorki dostarczyć wychowankom pewnej sumy niezbędnych konkretnych wiadomości ze wszystkich dziedzin życia społecznego w teraźniejszości, skoro nauka o Polsce współczesnej ma przedewszystkiem na celu przygotowanie do życia. Dotychczasowe podręczniki do omawianego przedmiotu nie uwzględniają należycie tych wymagań. Treść ich stoi w sprzeczności z tytułem, zawiera bowiem dane z conajmniej dwu lat wstecz. Całkowicie słusznym wydaje się pogląd autorki, że wiedza o dniu dzisiejszym winna być podawana w sposób dynamiczny, a nie statyczny, jak to było dotychczas. Przechodząc do uwag wychowawczych nad poszczególnemi działami wiedzy o współczesności, zaznacza autorka, że już samo poznanie odpowiednio dobranych faktów z zakresu geografji, spraw gospodarczych, społecznych, politycznych i kulturalnych ma ogromne znaczenie obywatelskie. W związku z tem, przedstawia w formie przykładów zagadnienie granic Polski dzisiejszej i łączące się z niem kwestje polityki wewnętrznej i międzynarodowej, aktualne problemy gospodarcze, ustrojowe oraz sprawę udziału Polski w ogólnym dorobku kulturalnym świata.

Jakkolwiek wywody autorki są zupełnie przekonywujące, to jednak rodzi się wątpliwość, czy wykonanie tych zadań przez jeden przedmiot i w ciągu jednego roku leży w granicach możliwości. Tu wskazaną byłaby właśnie kollaboracja wszystkich przedmiotów nauczania i to przez cały okres nauki.

Przy omawianiu metod pracy i sposobów realizacji tych celów wycho-

wawczych, podnosi autorka rolę pomocy naukowych, atlasu i mapy, zwłaszcza przy zagadnieniach geograficzno - politycznych. Za wskazane uważa nauczenie młodzieży posługiwania się statystyką, konstruowania diagramów i wykresów. Pożądane jest — jej zdaniem — zetknięcie się młodzieży z treścią życia współczesnego przez umiejętnie organizowane wycieczki szkolne. Ze wszech miar słuszny wydaje się postulat dotychczas mało doceniany, a dotyczący ścisłego związku nauczania z czynnikiem aktywnym w pracy szkolnej. Organizacje szkolne winny w tej dziedzinie posiłkować nauczanie, współdziałając w urabianiu osobowości obywatelskiej. Dalej wymienia autorka lekturę dzienników zaznaczając, że bez tego źródła współczesności nie można sobie wyobrazić racjonalnej nauki, chociaż i trudności są tu duże.

W zakończeniu, traktującem o osobowości nauczyciela i jego wpływie wychowawczym, wysuwa autorka postulat ciągłego pogłębiania przez nauczyciela zarówno w teorji, jak i w praktyce, wiedzy z zakresu tego przedmiotu.

Artykuł nie porusza wprawdzie wszystkich spraw związanych z kwestją nauki o Polsce współczesnej, lecz to, co autorka postawiła sobie jako temat, zostało omówione wszechstronnie i bardziej wyczerpująco, niż w innych artykułach poświęconych temu zagadnieniu.

Stefan Balicki (Lwów).

Janina Lewandowska. Oblężenie Poznania w roku 1704. (Szkic lekcji pokazowej w kl. II. gimn. odbytej na konferencji Ogniska Metodycznego Historji w Poznaniu 5 XI 1932 r. Odb. Dz. Urz. K. O. S. P. Nr. 1. — 1933, str. 15).

Rzecz skonstruowana na zasadzie najnowszych wymogów współczesnej dydaktyki, ilustruje jeden ze sposobów wyzyskania objektów muzealnych jako środków poglądowych do nauki historji na stopniu niższym.

Teoretycznie, ze stanowiska naukowo - dydaktycznego, można mieć pewne wątpliwości. W przeprowadzeniu faktycznem jest przykładem łączenia topografji historycznej z materjałem lekcyjnym tak dla ożywienia treści podręcznika jak dla lepszego skonkretyzowania uczenicom dość dla nich abstrakcyjnego materjału wojny północnej. W tym również celu, a zarazem dla wywołania silniejszego momentu emocjonalnego i podniesienia dynamiki lekcyjnej, wprowadziła autorka w toku nowej lekcji pewnego rodzaju dramatyzację przez podzielenie klasy na grupy wojsk z trzech stron atakujących miasto.

Całość, przygotowaną z wielkim nakładem czasu i trudu, uzupełnia podobizna modelu gipsowego Poznania przy którym odbywała się lekcja, oraz klucz kalkowy, sytuacyjny ważniejszych objektów w terenie[1]).

Lekcja przygotowana pracowicie, zawiera jednak pewne momenty, które budzą szereg zastrzeżeń natury zasadniczej.

1) Sam fakt wyboru tematu — oblężenie Poznania w 1704 r. Czyn-

---

[1]) W adnotacji na str. 9 sprostować należałoby przeoczony błąd drukarski. Nie o XIII-tym, ale chyba o XVI-tym wieku myślała autorka.

niki emocjonalne, regjonalne, patrjotyczne i państwowego wychowania możnaby wyzyskać na tym stopniu nauki daleko realniej, sympatyczniej i właściwiej przy r. 1806, omawiając wjazd gen. J. H. Dąbrowskiego do Poznania w czasie kampanji jenajskiej. 2) Nie rozumiem dlaczego ośrodkiem lekcji tej, miał być koniecznie model gipsowy Poznania z XVI w., — skoro są plany współczesne lub późniejsze ale jeszcze z XVIII w., np. plan Bodenehra z Curioses Staats- und Kriegstheatrum in Polen, albo plan podany przez Pohoreckiego w kronice m. Poznania? Dzieciom były one widocznie również dostępne, skoro jest w szkicu wzmianka, że je odczytywały. 3) Dlaczego uczenice szkicowały granice starego Poznania w czasie wycieczki tylko od ręki, a nie dano im odnaleźć tych granic na podstawie planu dzisiejszego miasta, — dlaczego nie polecono im wykonać na kalce według zarysu starych ulic przy odpowiedniem objaśnieniu zasięgu historycznej części miasta? Byłaby z takiego odtworzenia większa korzyść i pod względem intelektualnym. 4) Szkoda, że szkic dosyć słabo uwypuklił momenty etyczno-obywatelskie: jak ciężką jest dola obywateli, gdy przez państwo przewalają się obce armje jak przez ziemie bezpańskie. 5) Razi trochę monotonja zadań domowych: przeżycia w klasztorze a) Karmelitanek, b) Benedyktynek, c) Katarzynek. Wszystkie trzy klasztory według klucza znajdowały się w obrębie obleżonego miasta, wszystkie trzy podobne bardzo miały przeżycia. Trudniejszem, ale ciekawszem i bardziej unaoczniającem byłoby postawione dzieciom zagadnienie: jakie byłyby myśli i poglądy Poznańczyka zamkniętego w mieście i broniącego miasta, — a jakie Polaka pozostającego w obozie przeciwnym, szturmującym, sasko-rosyjskim? *Marja Jarosiewiczówna (Lwów).*

P a p é e S t e f a n. Wielkopolska wczoraj i dziś, Lwów Nakładem Państwowego Wydawnictwa Książek Szkolnych 1933, str. 234+6 nlb. + 20 tabl.

Niniejsza książka powstała jako owoc gorącego umiłowania dzielnicy wielkopolskiej i słusznej dumy z jej przeszłości, jak również opartego na praktyce przeświadczenia, że istniejące na podobny temat publikacje nie zaspokajają potrzeb szerokiego ogółu, zwłaszcza młodzieży i nauczycielstwa. Przedstawienia stosunków w Wielkopolsce dawnej i dzisiejszej podjął się autor, mający za sobą niejedną pracę i niejedną zasługę na polu współczesnej kultury wielkopolskiej, choć raczej polonista niż historyk.

W dwudziestu sześciu rozdziałach przesuwają się kolejno przed czytelnikiem krajobraz, mowa ludu i kultura ludowa w Wielkopolsce; poznajemy ją jako kolebkę języka literackiego, zaznajamiamy się z jej podaniami, zabytkami i ruinami. W dalszych rozdziałach przechodzi autor: powstawanie państwa polskiego z Wielkopolską jako ośrodkiem, czasy wytężonej obrony granicy zachodniej od Niemców, kulturę Wielkopolski od najstarszych czasów do epoki Odrodzenia włącznie, wreszcie walkę o przywileje szlacheckie i stanowisko szlachty wielkopolskiej wśród zmiennych kolei losów dawnej Rzeczypospolitej. Piętnaście dalszych rozdziałów poświęconych jest epoce porozbiorowej i wielkiej wojnie, ostatni wreszcie chwili obecnej.

Omawiana książka jest przejawem regjonalizmu w najlepszem tego słowa znaczeniu. Autorowi nie chodzi o samą kronikę wypadków, rozgrywających się na danem terytorjum, ale począwszy od najstarszych czasów uwzględnia silnie rolę Wielkopolski — jej zasługi czy grzechy — w dziejach całej państwowości polskiej, czy w dziejach polskiej kultury, jak również wpływ losów państwa na stosunki miejscowe. Silne uwzględnienie stosunków kulturalnych jest wybitną i niewątpliwie dodatnią cechą książki. Specjalną troską otoczono słusznie wielkopolskie „dziś" i „wczoraj" w odniesieniu do ostatniej doby. Książka bowiem ma wedle życzenia autora, być odskocznią dla wielkopolskiego „jutra", chce nie tylko uczyć, ale i wychowywać, chce dopomóc młodzieży do stworzenia „nowych, oby jak najpiękniejszych pozycyj do dziejów Wielkopolski, historji potęgi i sławy Rzeczypospolitej Polskiej". Trzeba też przyznać, że dr. Papée umie przemawiać do młodzieży. Silne uwzględnianie czynnika biograficznego odnośnie do zasłużonych postaci Wielkopolan lub związanych z Wielkopolską krótszym czy dłuższym pobytem wybitnych ludzi, nawiązywanie, gdzie można, do obrazów wielkopolskiej przeszłości w literaturze pięknej, szereg wreszcie trafnie dobranych i bardzo starannie wykonanych całostronicowych ilustracyj, potrafi przyciągnąć z łatwością czytelnika do książki. A ponieważ wszelki podręcznik jest tylko punktem wyjścia do samodzielnej pracy nauczyciela czy ucznia, ważną zaletę książki stanowi zestawienie bibljografji najważniejszych opracowań z danego zakresu.

Rzecz prosta, że bibljografja, dołączona do wydawnictwa tego rodzaju, może zawierać tylko pewne wybrane pozycje, a nie może, ani nie ma potrzeby, być kompletną. Wybór prac, które należy w pierwszym rzędzie zalecić, czy też krytyka tego wyboru będzie zawsze rzeczą subjektywną, jednak byłoby może pożytecznem pewne rozszerzenie podanej przez autora bibljografji zwłaszcza odnośnie do monografij, traktujących zagadnienia specjalne, które młodzież czyta naogół chętniej, niż ogólne podręczniki czy zarysy. Czyż np., jeśli pod uwagę weźmiemy średniowiecze, obok St. Zakrzewskiego, Bolesława Chrobrego i artykułu w V-tym tomie Encyklopedji Akad. Umiej. nie należałoby przytoczyć również tegoż autora pracy o Mieszku I, a to tembardziej, że jest ona wydana w nawpół popularnem wydawnictwie Bibljoteki Składnicy i jako taka liczy się do pewnego stopnia z mniejszem przygotowaniem czytelnika. Albo, czy nie warto, aby ktoś interesujący się zabytkami najstarszej architektury Wielkopolski dotarł do pracy Marjana Sokołowskiego o ruinach na ostrowie jeziora Lednicy, czy interesujący się staremi podaniami zajrzał do rozprawy Krotoskiego o echach historycznych w podaniu o Popielu i Piaście (Kwart. histor. 1925). Rzeczy te cytujemy tylko przykładowo bez zamiaru spierania się o wartość polecenia tych specjalnie prac, jako lektury młodzieży, a jedynie dla podkreślenia potrzeby i celowości pewnego rozszerzenia podanej bibljografji, zwłaszcza jeżeli chodzi o starszą młodzież gimnazjalną. Autor podkreśla wprawdzie, że dokładny przegląd literatury, poświęconej dziejom Wielkopolski, został podany przez dyr. Kaczmarczyka w wydawnictwie zbiorowem „Wielkopolska w przeszłości" (Poznań 1926), ale skoro sam na innem miejscu podkreśla, że książka ta nie rozeszła się należycie i nie dotarła tam, gdzie trzeba, ani nie czyni zadość potrzebom

młodzieży i szkoły, warto może byłoby dać w tym specjalnie dla młodzieży i nauczycielstwa przeznaczonym, podręczniku, rzecz samowystarczalną i pod względem bibljograficznym.

Za ważniejszy jednak można uznać inny brak pracy dr. Papée'go, a mianowicie niemal zupełne pominięcie, a w każdym razie tylko przygodne traktowanie dziejów społecznych i gospodarczych, jak również zagadnień społeczno-gospodarczych doby współczesnej. A nie należałoby jednak pomijać tej dziedziny życia w obrazie przeszłości i teraźniejszości regjonu wielkopolskiego, choćby dlatego tylko, że ma na tem polu Wielkopolska nie jedną chlubną kartę w swojej przeszłości i choćby tylko ze względów wychowawczych, które tak bardzo autorowi leżą na sercu, ze względu na potrzebę wszczepienia w naszą młodzież należytego zainteresowania dla stosunków ekonomicznych i doceniania ich wagi. Nie podobna również traktować tych spraw osobno oddzielnie od historji politycznej i kultury, w jakiemś dajmy nato drugiem wydawnictwie regjonalnem, bo tylko podkreślenie wzajemnego przenikania się i współzależności rozmaitych dziedzin życia daje prawdziwy obraz przeszłości i rzeczywistą orjentację w zagadnieniach życia bieżącego. Dlatego należałoby pragnąć, aby zagadnienia te uwzględnione zostały jednak w szerszej nieco mierze w następnem wydaniu, którego, jak można przewidywać, praca dr. Papée'go niewątpliwie rychło się doczeka. Wtedy również zapewne znajdą się i w zestawieniu bibljograficznem obok ogólnych podręczników dla dziejów politycznych Polski, dzieje gospodarcze Polski Rutkowskiego, czy monografje takie jak Tyca (Kolonizacja Wielkopolski), Sadowskiego (Drogi handlowe greckie i rzymskie), Baranowskiego (Wsie miasta Kalisza) i t. p.

Ogólnie rzecz biorąc, mimo pewnych niedociągnięć, drugorzędnych zresztą, układu książki, zyskała nasza literatura podręcznikową w pracy dra Papée'go rzecz piękną, dobrą i pożyteczną i życzyć można tylko innym dzielnicom Polski, aby rychło zdobyły się na analogiczne opracowania.

Ewa Maleczyńska (Lwów).

Tryon. Teaching of history in junior and senior high schools, Boston 1921, str. 258.

W odróżnieniu od niemieckich dydaktyk historji Friedricha czy Petersa książka nie zawiera szczegółowych rozważań nad sposobami wykładu pojedyńczych okresów z dziejów powszechnych. Cała praca poświęcona jest ogólnym zagadnieniom metodycznym w układzie rzeczowym a nie chronologicznym. Mamy więc następujące rozdziały: odpowiedzi uczniowskie, jak uczyć studjowania historji, wykład i podręcznik, metody nauczania, wielostopniowość, ćwiczenia piśmienne, mierzenie postępów, bibljografja, stosunek do innych przedmiotów w szkole, rozplanowanie materjału, oraz na zakończenie: wzorowy nauczyciel historji. Wywody autora pełne są wskazówek praktycznych, czasem może zbyt drobiazgowych. Pragnę zreferować tutaj parę wybranych zagadnień.

Bardzo ciekawy, mem zdaniem, i aktualny jest rozdział, traktujący o tem, jak ma nauczyciel kierować techniką uczenia się ucznia. „Gdy nauczyciel obejmuje jakąś klasę — pisze Tryon — pierwszym jego obowiązkiem jest dowiedzieć się, jak pracują jego uczniowie". Może to uskutecznić

za pomocą ankiety, uwzględniającej następujące pytania: ile razy uczeń czyta w domu lekcję zadaną? Czy zagląda do słownika, encyklopedji lub atlasu? Czy uczy się planu na pamięć? Czy robi wyciąg? Czy korzysta z innych podręczników poza obowiązującym? Czy czyta całą lekcję nim przystąpi do objaśnienia szczegółów? Czy podkreśla pewne sentencje lub terminy? — Pytań takich wylicza autor piętnaście. Dać one mają nauczycielowi podstawę do udzielania uczniom wskazówek, jak mają się uczyć. Cytuje dalej autor z instrukcji jednej ze szkół stanu Jowa następujące zalecenia dla ucznia: należy uprzytomnić sobie treść główną i odróżnić szczegóły, korzystać można z pomocy kolegów dopiero po przerobieniu materjału samodzielnie, trzeba starać się o nawiązanie nowego materjału z dawniej poznanym. Do tych postulatów, ważnych dla każdego przedmiotu, dodaje Tryon wskazówki użyteczne w szczególności przy nauce historji. Uczeń winien starać się szukać przyczyn zdarzeń, których opis czyta; rozumieć związek poszczególnych ustępów z całością rozdziału. Gdy przeprowadza porównanie, jest rzeczą praktyczną wypisywać sobie w dwu kolumnach momenty styczne i rozbieżne. Gruntowne przyswojenie faktu historycznego wymaga zrozumienia tekstu opisu, ustalenia i przyswojenia pojęć geograficznych, zapamiętania osób i dat, a także zestawienia tego faktu z innemi analogicznemi. Wszystkie te wskazówki nietylko ułatwiają uczenie się, ale pogłębiają wiedzę ucznia. Tryon podkreśla z naciskiem, że nauka historji nie polega na samem zapamiętaniu faktów historycznych.

Sądzę, że można uzupełnić tutaj wywody autora uwagą co do sposobu zadawania nowego materjału. Teoretycznie uczniowie mogą dokonać takiej egzegezy podręcznika nawet wtedy, gdy będą mieli zadane „stąd—dotąd“. Praca uczniów wypadnie lepiej, gdy podamy do opracowania pewien temat. Będą zaś pracować najuważniej wówczas, gdy podręcznik ma im dostarczyć materjału do pewnego zagadnienia w formie niegotowej, zwłaszcza, jeśli potrafimy postawić zagadnienie w ten sposób, aby obudzić zainteresowanie.

Oryginalnie pomyślaną jest próba Tryona zastosowania metody projektów do nauczania historji. Pozornie historja nie nadaje się zupełnie do tego rodzaju pracy, której istotą jest pewna czynność zbiorowa, chyba że chcemy wykonać t. zw. dramatyzację pewnego zdarzenia historycznego. Autor znajduje inne rozwiązanie. Niech uczniowie próbują zdać sobie sprawę np. jakie zadania stanęły przed Stanami Generalnemi, zebranemi w Wersalu 5 maja 1789 r. Takie sformułowanie pytania ma posłużyć do zrozumienia i odczucia atmosfery obrad Zgromadzenia Narodowego; uczniowie powinni przejąć się trudnościami, jakie stały na drodze do reform. Zobaczą następnie, jak rozwiązano wówczas wielkie problemy życia państwowego, poznają motywy czynności. Przy umiejętnem przeprowadzeniu „projekt“ ten winien wywołać „nastrój walki“, uczniowie mają „wziąć się za bary“ z temi kwestjami, które rozstrzygać musieli twórcy deklaracji praw człowieka i obywatela.

W szkołach angielskich i amerykańskich wymaga się naogół, aby uczniowie dość dużo pisali. Brulion uczniowski do historji obejmować ma: plany lekcyj, notatki biograficzne, streszczenia, ćwiczenia ze źródeł, reprodukcje obrazów, porównania, mapy, diagramy, notatki z wykładów i re-

feratów kolegów oraz — już u uczniów 12-letnich — dane bibljograficzne. Umiejętność streszczania należy kształcić, podobnie umiejętność notowania wykładu. Notowanie jest dziś zdolnością przydatną w każdym zawodzie. Ważnem jest rozwinięcie przyzwyczajenia do notowania starannego i poprawnego. Nauczyciel może przytem zwracać uwagę na właściwe używanie terminów naukowych. Ćwiczenia piśmienne radzi autor rozpoczynać od streszczeń, odróżniając kilka ich stopni (streszczenie pełne, informacyjne, zwięzłe). Uczniowie powinni wiedzieć, że w streszczeniu lub wyciągu cytat dosłowny należy wyróżnić cudzysłowem i podać stronę tekstu. Na stronę formalną poleca autor zwracać bardzo pilną uwagę, notatki winny być przejrzyste. Wystrzegać się trzeba, aby przypadkiem notatnik nie był prowadzony tylko dla nauczyciela. Notowanie ma wynikać z istotnych potrzeb ucznia, który musi umieć korzystać ze swych zapisek.

Przechodzę teraz do zagadnienia oceny pracy ucznia. Zagadnienie to bywa najczęściej pomijane we wszystkich dydaktykach specjalnych. Dziś w naszej szkole jest to, jak mi się wydaje, najwstydliwsza część pracy nauczyciela, dokonywana ukradkiem, przypadkowo. Wraz z „metodą paznokciową" zniknęło t. zw. odpytywanie, panuje hasło swobodnej dyskusji, przyczem dydaktyka nie przewiduje, aby nauczyciel był skrzętnym protokolantem, notującym głosy w dyskusji trafne i niedorzeczne. Tryon poświęca cały rozdział problemowi oceny, podając własne pomysły i referując próby dostosowania testów do mierzenia wiedzy historycznej ucznia. Dwie są w tym zakresie podstawowe trudności: ułożenie testu, którego wyniki dałyby się zmierzyć liczbami, a drugie zbudowanie takiego testu, który mierzyłby nie zasób pamięciowo opanowanych faktów, a umiejętność posługiwania się niemi, inaczej zdolność historycznego myślenia. Autor cytuje szeregi przykładów testów-pytań dobrych i nieodpowiednich, czysto pamięciowych. Dobre: kontrast Sparty i Aten w V w. Zarząd prowincyj za republiki i cesarstwa. Nieodpowiednie: Członkowie konfederacji delickiej. Wzrost terytorjalny państwa rzymskiego. Autor zdaje sobie jednak sprawę, że im „lepszy" jest test tem trudniej odpowiedzi ująć liczbowo. Pytania, żądające wyliczania, objaśnienia większej liczby faktów czy osobistości, są zadaniami prawie czysto pamięciowemi, a test historyczny badać winien przedewszystkiem umiejętność szukania przyczyn, krytycyzm w ocenie prawdziwości i ważności zdarzeń, ustalanie następstwa i tym podobne „sprawności" (abilities) a nie pamięć. Trudność rozwiązania tego problemu skłania autora do opowiedzenia się za poważną pracą domową jako najpoważniejszym sprawdzianem rozwoju umysłowego ucznia. Ogólna ocena pracy ucznia w szkole winna według Tryona tylko w ¼ zależeć od wyniku ostatniego egzaminu, trzeba zaś brać pod uwagę umiejętność wypowiadania się (referat i głos w dyskusji) lekturę oraz notatnik ucznia.

Zasługują również na wzmiankę uwagi autora co do rozplanowania materjału. Tryon sądzi, że plan pracy, jaki układa sobie nauczyciel, winien być znany uczniom, którzy wówczas lepiej orjentują się w materjale, doznają przyjemności, gdy w przewidzianym czasie przerobią zakreślone pensum. Rozplanowanie kursu historji nie jest czynnością prostą. Nauczyciel winien według autora uwzględnić następujące sprawy: ustalenie przed-

miotu nauki w każdym okresie, organizację pracy, główny podział materjału, przewidzieć, jakie mapy mają sporządzić uczniowie, wygotować listę postaci historycznych, które mają być znane uczniom, oraz listę dat do przyswojenia, a dalej ma nauczyciel dokonać wyboru metody nauczania, zanalizować dokładnie podręcznik, przygotować książki, potrzebne do uzupełnienia wiadomości, ustalić wreszcie tematy poszczególnych lekcyj. Autor objaśnia pokrótce każdy z wyliczonych punktów. Ustalając ogólnie treść kursu nauczyciel uwzględnia poziom i zainteresowanie klasy, przewidywać winien taki dobór materjału, który sprzyjałby pogłębieniu znajomości otoczenia przez uczniów. Selekcja materjału ma na celu także względy obywatelsko-państwowe oraz wartości formalno-kształcące. Podaje Tryon przykład podziału historji St. Zjednoczonych na działy i okresy, przewidując, ile stosunkowo czasu winien zająć każdy dział. Osobistości historyczne, których nazwiska figurują na liście, mają być znane uczniom tak dobrze, aby o każdej z nich mogli podać charakterystykę „przynajmniej 200 słów“ (sic). Listę dat układają przy końcu każdego okresu pozornie sami uczniowie. Oprócz tego pożądanem jest sporządzenie tablicy przeglądowej lub resumé po przerobieniu większych partyj materjału. Ustalając tematy poszczególnych lekcyj, najpraktyczniej jest zrobić to w formie tablicy, na której mamy rubryki następujące: 1. temat i plan lekcji, 2. podręczniki — dokładnie zaznaczając stronę lub rozdział, 3. źródła, 4. mapa, 5. problemy związane z lekcją.

Książka Tryona należy niewątpliwie do lepszych opracowań dydaktyki historji. *Józef Dutkiewicz (Łowicz).*

Walther Heinrich. Vorgeschichte und Geschichte des Weltkrieges im Geschichtsunterricht. Leipzig, Teubner, 1932, str. VIII—205. (Der neue Geschichtsunterricht Bd. 7).

Wielkie zagadnienie Wojny Światowej, które zainteresowało polityków i uczonych całego świata, dotarło także jako istotny problem współczesnego życia do szkoły i nauczania. Ale gdy na Zachodzie sprawy te znajdują pełne zrozumienie i zainteresowanie, dla nas są one dalsze, zwłaszcza sprawa genezy wojny, w której jesteśmy raczej objektem niż subjektem wydarzeń. Wskutek tego zbyt mało pracujemy badawczo na tem polu badań nad polityką międzynarodową ostatniej doby, choć zaczynamy już tu stawiać coraz pewniejsze kroki, gdy np. w dziedzinie studjów wojskowych dzięki działalności Wojskowego Biura Historycznego dotrzymujemy kroku Europie. Jeżeli zaś nauka nasza jest jeszcze obojętną naogół wobec wspomnianych zagadnień, to odbić się to musi również na braku zainteresowania dla spraw tych w nauczaniu średniem czy nawet wyższem.

Nasunęły mi się te refleksje przy przeglądaniu książki Walthera, która zresztą nie jest jedyną w Niemczech, świadcząc o wielkiem zainteresowaniu problemem wojny w szkole niemieckiej. W tem samem wydawnictwie napisał Dr. Simon książkę pt. Das Werturteil im Geschichtsunterricht mit Beispielen aus der deutschen Geschichte von 1871—1918 (Bd. 6), a Dr. Preller pt. Die Geschichte der Nachkriegszeit und ihre Behandlung

im Geschichtsunterricht an höheren Schulen (Bd. 5). Pozatem Teubner wydał, względnie przygotowuje szereg zeszytów z tekstami źródłowemi poświęconych zagadnieniu Ligi Narodów, wojny gospodarczej po wojnie, rozbrojeniu, katastrofie 1918 r. i innym.

Zanim będziemy mieli możność omówienia obszerniejszego zagadnień międzynarodowych ostatnich czasów i ich wartości w nauczaniu — pisała o tem swego czasu Dr. Pohoska w Roczniku Oddziału Łódzkiego Pol. Twa Histor. (1928 str. 81—89), wskazując na konieczność i metodę poruszania tych spraw w szkole — pozwolimy sobie zwrócić uwagę polskiego czytelnika na książkę Walthera.

Autor przedstawia nam cały materjał faktyczny dziejów Niemiec i Europy od Bismarcka aż do Wersalu, zestawiając problemy i informacje bibljograficzne dla pracy uczniów pod kierunkiem nauczyciela. Uczniowie znajdą według jego intencyj w podręczniku nić przewodnią w kolosalnym labiryncie literatury, źródeł i faktów. Uzupełnieniem i ułatwieniem mają być wydane równocześnie teksty źródłowe. W poszczególnych rozdziałach przechodzi autor dzieje polityki międzynarodowej przed wielką wojną aż do 1914 kładąc na ten dział więcej nacisku aniżeli na sam przebieg wojny. W uwagach metodycznych zaleca Walther współdziałanie z innemi przedmiotami nauczania jak języki, geografja, religja, przestrzega przed przeładowywaniem materjałem faktycznym, który ma zastąpić selekcja i rozmaitość zainteresowań obudzonych u młodzieży. Nadewszystko domaga się objektywnego traktowania materjału i zagadnień, aby przez to prowadzić do prawdy, łagodzić konflikty wewnętrzne i międzynarodowe, współpracować przez to dla idei zgody narodów.

Samą wojnę radzi autor ujmować w problemy szczegółowe, chronologiczne lub rzeczowe na podstawie literatury i źródeł, przy wciągnięciu literatury pięknej. Zwraca szczególnie uwagę na Barbussea i Remarquea twierdząc, że realistyczne przedstawienie wypadków wojennych prowadzi z konieczności do krytycznego wobec wojny stanowiska, a w każdym razie wzmacnia objektywność, na którą Walther zawsze kładzie wielki nacisk. Nowe pokolenie, które samo nie przeżyło wojny musi ją poznać przez literaturę i historję, aby doświadczenia zdobyte za tak wielką cenę w czasie wojny nie poszły na marne i aby ludzkość nauczyła się na przyszłość wojen unikać. W ten sposób daje autor poznać swe pacyfistyczne tendencje, które mają się urzeczywistniać przez objektywne traktowanie dziejów wojny.

Kazimierz Tyszkowski (Lwów).

Wychowanie i Nauczanie. Przewodnik do wydawnictw pedagogicznych i dydaktycznych S. A. Książnicy-Atlas T. N. S. W. opracowali Dr. Jan Piątek i Dr. Kazimierz Sośnicki. Lwów, Książnica-Atlas, 1932, str. XVI—256.

Zasłużona dla polskiego wychowania Książnica-Atlas wydała w fachowem opracowaniu Drów Piątka i Sośnickiego przewodnik do wydawnictw własnych pedagogicznych i dydaktycznych, zawierający szczegółową bibljografję rzeczowo ułożoną całego materjału, zawartego zarówno w publikacjach osobnych, jak i w czasopismach wydanych przez Firmę. Na

tem miejscu należy się wzmianka temu przewodnikowi nietylko dlatego, że są tam dwa ustępy poświęcone dydaktyce naszego przedmiotu (str. 103 i 240), ale i z tej przyczyny, że jest rzeczą zadziwiającą, iż w publikacjach największej instytucji wydawniczej tak mało miejsca zajmują zagadnienia nauczania. Jest tam jedna broszura śp. Geberta o nauce historji w szkole powszechnej, trzy cenne artykuły z Muzeum i kilka z Rocznika Pedagogicznego, co w porównaniu z innemi przedmiotami, taką geografją, czy językiem polskim wygląda nader ubogo. Dowodzi to przedewszystkiem konieczności zainteresowania się dydaktyką historji i aktualności naszego organu. *K. T.*

KRONIKA

— Komisja Dydaktyczna Polskiego Towarzystwa Historycznego. Zarząd Główny stosownie do postulatów wyrażonych na Walnem Zebraniu Delegatów przez Dra Serejskiego postanowił na posiedzeniu dnia 29 maja 1932 r. powołać do życia Komisję Dydaktyczną, dla kierowania sprawami nauczania w ramach Twa. W skład Komisji powołano: J. Dąbrowski (Kraków) przewodniczący, W. Moszczeńska (Warszawa), W. Knapowska (Poznań), Z. Lorentz (Łódź), K. Tyszkowski (Lwów). Komisja ta odbyła dnia 3 października posiedzenie w Warszawie, na którem omawiała sprawy formalnego ukonstytuowania się reprezentacji dydaktycznej Twa. Przyjęto niektóre punkty regulaminu, który po przedyskutowaniu w oddziałach poddany zostanie jeszcze raz pod obrady Komisji w związku z Walnem Zebraniem P. T. H. i oddany pod decyzję władz Towarzystwa. Pozatem postanowiono rozpocząć wydawanie pisma, poświęconego nauczaniu historji, które będzie następnie organem Komisji po jej formalnem ukonstytuowaniu się. Komisja kooptowała do swego grona H. Mrozowską i H. Pohoską.

— Sekcja dydaktyczna Oddziału Polskiego Towarzystwa Historycznego w Krakowie zawiązała się dnia 14 grudnia 1932 r. W skład zarządu weszli E. Długopolski jako przewodniczący, W. Bobkowska, Wł. Bogatyński, J. Dąbrowski, A. Kłodziński, W. Matuszak i A. Strzelecki jako członkowie.

— Sekcja dydaktyczna Oddziału Polskiego Towarzystwa Historycznego we Lwowie. Inauguracyjne posiedzenie odbyło się 11 grudnia 1931 z referatem E. Maleczyńskiej p. t. „Regjonalizm w nauczaniu historji". W rezultacie dyskusji powołano do życia komisję regjonalną, która opracowuje wskazówki i materjały do nauczania regjonalnego o Ziemi Czerwieńskiej i w tym celu Sekcja opublikowała kwestjonarjusz do nauczycielstwa. Materjały regjonalne ukażą się w połowie br.

Dnia 18 marca 1932 wygłosił St. Hoszowski referat p. t. Historja społeczna i gospodarcza w szkole średniej (drukowany); w związku z tem uchwalono odpowiednie rezolucje przekazane władzom szkolnym i Towarzystwu, a następnie zorganizowano lekcję pokazową na temat nauczania historji gospodarczej (J. Law).

Na Walnem Zgromadzeniu Oddziału wybrano Zarząd Sekcji w następującym składzie: przewodniczący K. Tyszkowski, zastępca E. Maleczyńska, sekretarz A. Gilewicz, członkowie J. Gerlach, R. Koestlich, M. Kruczkiewiczówna, M. Jarosiewiczówna, T. Urbański. B. Włodarski.

Dnia 27 października 1932 wygłosił Cz. Nanke autoreferat p. t.

„Szkolny atlas historyczny", a 10 lutego prezes P. T. H. prof. Bujak odczyt p. t. „Reforma studjów historycznych na uniwersytetach z punktu widzenia przygotowania do zawodu nauczycielskiego". Przeciętna frekwencja na posiedzeniach 70 osób. Oprócz prac tych Sekcja przystąpiła do zorganizowania bibljoteki dydaktycznej i podręcznikowej.

— Sekcja Dydaktyczna Oddziału Polskiego Towarzystwa Historycznego w Lublinie ukonstytuowała się 10 lutego 1933. Członkowie Zarządu: Borysławski F., Godziszewski Wł., Nester P., Trentzowa Wł.

— Sekcja dydaktyczna Oddziału Pol. Towarzystwa Historycznego w Łodzi.

Problemy dydaktyczne, narzucane przez praktykę szkolną, były omawiane na posiedzeniach Zarządu Oddziału — od 1927 r., t. j. od chwili rozpoczęcia prac P. T. H. w Łodzi; Zarząd w miarę potrzeby i możności — organizował posiedzenia członków Oddziału, poświęcone tym sprawom.

W r. 1929 powstała w łonie Zarządu komisja dydaktyczna w osobach pp. A. Ferensa i H. Zaborowskiej.

W czasie 1927—1932 dyskutowano następujące kwestje (w porządku chronologicznym): 1) nauczanie dziejów najnowszych w szkole średniej, 2) regjonalizm w szkole i wycieczki historyczne, 3) egzamin maturalny z historji, 4) pomoce naukowe, 5) warunki pracy nauczyciela historji w środowisku łódzkiem, 6) nauczanie historji w szkole powszechnej. W roku 1928 rozpoczęta została działalność wydawnicza. Zorganizowano kilka wycieczek dla nauczycieli historji. (Tum pod Łęczycą, Łask, Brzeziny Łódzkie). Drogą odczytów popularnych udostępniono młodzieży wyższych klas szkół średnich niepublikowane wyniki najważniejszych prac historycznych, dotyczących Łodzi i okolicy (prof. St. Arnold, A. Stebelski, L. Waszkiewicz). Pod wpływem dydaktycznej działalności Oddziału pozostawały treść i charakter szeregu referatów i lekcyj pokazowych na kursach metodycznych, organizowanych przez władze szkolne dla nauczycieli historji.

Jesienią 1932 Zarząd utworzył Sekcję Dydaktyczną, wyodrębnioną organizacyjnie, która w chwili bieżącej liczy 28 osób; przewodniczącą z ramienia Zarządu jest p. C. Świderkówna.

Sekcja stanęła na stanowisku, że chwila obecna wymaga od oddziałów P. T. H. przemyślenia i przedyskutowania całokształtu zagadnień, związanych z nauczaniem historji: celu, podstaw, programu i metody. Sekcja wysunęła na pierwszy plan zagadnienia idące w dwóch kierunkach: 1) ustalania roli i zakresu poszczególnych działów historji w nauczaniu szkolnem (historja polityczna, społeczna, gospodarcza, kultury, wychowania, wojskowości; sprawa pojęć z dziedziny prawa, ekonomji i socjologji), 2) rozpatrywania szczególnych kwestyj metodycznych w oparciu o podstawy psychologiczne.

W okresie sprawozdawczym odbyły się następujące posiedzenia Oddziału, poświęcone dydaktyce:

1) 21 V. 1927. Z. Lorentz — Przegląd niektórych zabytków sztuki w woj. łódzkiem.

2) 17 XII. 1928. Dr. H. Pohoska — Zakres i metoda nauczania dziejów XX w. w szkole średniej.

3) 27 II. 1930. A. Ferens — Szkolna mapa historyczna (odczyt, połączony z pokazem szkolnych map historycznych, zestawionym ze zbiorów szkół średnich w Łodzi).

4) 23 X. 1930. Dr. Z. Ellenberg i H. Zaborowska — Próby nauczania historji systemem daltońskim w łódzkich szkołach średnich.

5) 11 X. 1931. Dr. T. Landau — Dział historyczny w większych bibljotekach łódzkich.

6) 27 XI. 1931. Egzamin maturalny z historji. Dyskusja, zagajona przez dr. H. Mrozowską.

7) 20 X. 1932. C. Świderkówna — Program pracy Sekcji Dydaktycznej Oddziału Łódzkiego P. T. H. (Posiedzenie inauguracyjne Sekcji).

8) 7 XII. C. Świderkówna — O podstawy psychologiczne w nauczaniu historji.

9) 31 I. 1933. Dr. J. Krasicka — Obraz w nauczaniu historji. (Odczyt i pokaz ilustracyj).

Wydawnictwa.

Dr. H. Pohoska — Zakres i metoda nauczania dziejów XX w. w szkole średniej. (Rocznik Oddz. Ł. P. T. H. za 1928 r. Str. 81—90).

A. Ferens — Szkolna mapa historyczna. Łódź, 1930, str. 48+IV tabl.

— Sekcja Dydaktyczna Oddziału Pol. Towarzystwa Historycznego w Poznaniu. Z inicjatywy Dr. W. Knapowskiej utworzono na Nadzwyczajnem Walnem Zebraniu dnia 19 października 1932 r. Sekcję Dydaktyczną, w skład której weszli W. J. Opatrny jako przewodniczący, R. Morcinek jako sekretarz, P. Żukowski, J. Widajewicz i W. Knapowska jako członkowie. Sekcja dydaktyczna administracyjnie podlega Zarządowi Oddziału, posiada natomiast zupełną samodzielność w działalności naukowej.

— Sekcja Dydaktyczna Lwowskiego Oddziału Polskiego Towarzystwa, przystępując do wydania „Wskazówek i materjałów do nauczania historji regjonalnej i lokalnej Ziemi Czerwieńskiej" zwraca się do ogółu kolegów historyków z prośbą o współudział w opracowaniu dla poszczególnych miejscowości, następujących zagadnień:

1. Zasadnicze wiadomości o początkach danego miasta (pierwsza wiadomość o osadzie, data erekcji kościoła, data lokacji i t. p.).

2. Echa ważniejszych wypadków dziejowych w historji danej miejscowości i jej najbliższej okolicy, oraz udział mieszczan w tych wypadkach (np. pobyty monarchów, związki ich, lub wybitniejszych postaci historycznych z daną miejscowością, zniszczenia wskutek wojen, udział mieszkańców w ruchach niepodległościowych i t. p.).

3. Zjawiska gospodarcze, społeczne i kulturalne, dające się zilustrować na materjale stosunków miejscowych, lub miejscowości najbliższych (osadnictwo, prawo miejskie, folklor i możność jego zużytkowania dla ilustracji dawnych stosunków kulturalnych, czy prawnych i t. p.).

4. Postacie z dziejów danej miejscowości o większej wartości etycznej i obywatelskiej.

5. Zabytki z zakresu archeologji i sztuki, znajdujące się w danej miejscowości i jej zbiorach oraz w najbliższej okolicy, a mogące być wykorzystane przy nauce historji, ze szczególnem uwzględnieniem zabytków do tej pory niezinwentaryzowanych i nieopisanych w sposób naukowy.

6. Źródła pisane, znajdujące się w obrębie danej miejscowości, z uwzględnieniem przedewszystkiem rzeczy niezinwentaryzowanych w inwentarzach drukowanych.

7. Bibljografja prac drukowanych.

Opracowania pełne — bibljografje, w razie braku odpowiednich środków naukowych częściowe, zwłaszcza odnośnie do punktów 3, 4, 5, prosimy nadsyłać w terminie do 1 września 1933 pod adresem: Polskie Towarzystwo Historyczne, Lwów, Uniwersytet.

PRZEGLĄD BIBLJOGRAFICZNY DYDAKTYKI HISTORJI

1918–1932

A. H. Rola nauczania historji w urabianiu pojęć społecznych młodzieży. Pokłosie Szkolne. 30. nr. 5.

A. N. Historja Polski w szkołach mniejszościowych. Przegl. Ped. 30. t. XLIX. s. 812.

Amc. Teksty źródłowe do nauki historji w szkole. Przyj. Szkoły. 27. t. VI. s. 865—7.

Arnold St. Historja a regjonalizm. Ziemia. 25. r. X. nr. 1. s. 9—11.

— Polska Piastowska. Objaśnienie do mapy historycznej. Nauka i Szkoła. 25. t. II. s. 1—4.

— Uwagi w sprawie wydania map historycznych Polski. Nauka i Szkoła. 24. t. I. s. 51—58.

B. St. Znaczenie kartek historyczno-krajoznawczych dla pracy oświatowej. Przegl. Ośw. 28. t. XXIII. s. 9—10.

Balicki J. Problem współdziałania historji i literatury w ramach szkoły średniej, ogólnokształcącej. Pamiętnik IV. Powsz. Zjazdu Hist. Pol. w Poznaniu 6—8 grudnia 1925. t. I. s. 19+1 nlb.

Bandura L. Francuskie podręczniki do historji na stopniu elementarnym. Życie Szk. 32. t. X. s. 261.

— Książę Józef Poniatowski. (Lekcja w oddziale IV.). Przyj. Szkoły. 24. t. III. s. 190—94.

— Lektura na usługach nauczania historji. Przyj. Szkoły. 31. t. X. s. 564—7.

— Nauczanie historji w duchu pojednania narodów. Przyj. Szkoły. 28. t. VII. s. 761—5.

— Niemieckie podręczniki historji na stopniu elementarnym. Szkoła. 32. t. LXIII. s. 243—47.

— Nowe drogi w nauczaniu historji. Szkoła. 26. t. LVII. s. 56—62.

— Patrjotyzm a nauczanie historji. Życie Szk. 30. nr. 5. s. 210—15.

— Problem nauczania historji na podstawie zadań uczniowskich. Przyj. Szkoły. 28. t. VII. s. 251—67.

— Władysław Łokietek. (Rozbiór śpiewu historycznego, lekcja w kl. VII.). Życie Szk. 28. nr. 6. s. 311—12.

— Współczesne kierunki nauczania historji. Przyj. Szkoły. 31. t. X. s. 213—19.

Batorowicz Z. Ćwiczenie piśmienne w nauce historji. Życie Szk. 32. t. X. s. 337.

— Lekcja historji dla IV oddziału. Pokłosie Szk. 32. nr. 5.

— O nowe metody nauczania historji. Pokłosie Szk. 32. nr. 6.

Bernhaut. Nowe próby metodyczne w nauce historji. Przegl. Ped. 31. t. L. s. 287—8.

Białas St. O nauce historji polskiej w szkole ludowej. Szkoła Pol. 18. nr. 35. s. 22—4.

Błoński Fr. Studjum historji na Uniwersytetach w Polsce. Studenckie organizacje naukowe. Kraków. Prez. Delegacji Kół Nauk. Uniw. Jag. Druk. Przemysłowa. 31. 8°. s. 37+3 nlb.

Bobek P. Elementarna nauka historji ojczystej i powszechnej. Szkice lekcyj do użytku nauczycieli szkół powszechnych. Cz. I. Wyd. II. Cieszyn. Księgarnia Kresy. 25. s. 318+2 nlb.

— Cz. II. T. I. Cieszyn. Nakł. druk. Twa Domu narodowego. 29. s. 250+8 nlb.

— Uwagi o nauce historji w szkole powszechnej. Cieszyn. 19.

— Życie polskie w czasach Bolesława Krzywoustego. Lekcje praktyczne. Mies. Pedag. 29. t. XXXVIII. s. 305—8.

B o b k o w s k a W. Nauka historji w szkole powszechnej. Pamiętnik IV Powsz. Zjazdu Hist. Pol. w Poznaniu 6—8 grudnia 1925. t. I. s. 11+1 nlb.

B o c h e ń s k a H. Referat w związku z lekcją historji w oddziale VI-ym „Walka Ameryki o Wolność“ prowadzoną na konferencji rejonowej w Bielsku, dnia 14 października 1930 r. Pokłosie Szkolne. 31. nr. 2.

B u j a k F r. O nauczaniu historji, zwłaszcza w szkołach zawodowych. Pamiętnik V Powsz. Zjazdu Hist. Pol. w Warszawie 1930. t. I. s. 625—32.

B u z a t h S t. O sposobie pytania historji przy egzaminie dojrzałości. Wiad. Naucz. 26. t. I. s. 5—6.

C e z a k M. Jak prowadzę naukę historji o Polsce by była podstawą moralności. Przyj. Szkoły. 27. t. VI. s. 106—7.

C z a r n i e c k a S t. Zwiedzenie historycznych pamiątek Krakowa i Warszawy. Przyj. Szkoły. 27. t. VI. s. 452—60.

C z e c h o w s k i K. Nieco o nauczaniu historji w oddz. III-im. Życie Szk. 24. nr. 2. s. 61—3.

D ą b r o w s k i P. Z. Jak uczyć historji wychowania w seminarjach nauczycielskich. Pedagogjum. 25. nr. 4—5. s. 3—13.

D ł u g o p o l s k i E. Program nauki historji w szkole średniej. Kwart. Hist. 27. t. XLI. s. 274—92.

D r u b a r e k C z. Lekcja próbna z historji. Głos naucz. 18. nr. 10.

D u b i c k i J. Lektura na usługach nauczania historji. Przyj. Szkoły. 31. t. X. s. 257—60.

D u ś. Geografja a Historja w kl. V. szkoły powszechnej. Praca Szk. 25. nr. 3. s. 43—4.

D u t k i e w i c z J. Nauczanie historji w angielskich szkołach średnich. Ośw. i Wych. 31. t. III. s. 226—38.

— Nauczanie historji starożytnej. Przegl. Hum. 31. t. VI. s. 13—29.

— Zeszyt do notatek z historji. Życie Szk. 32. t. X. s. 509—11.

— Znaczenie podziału historji na okresy w gimnazjum. Kwart. Hist. 29. t. II. s. 14—24.

D y b o w s k i R. Jednostka a społeczeństwo w historji i w wychowaniu. Przegl. Pedag. 30. nr. 24, 26.

D y s k u s j a: Geografja a historja. Praca szk. 25. nr. 8. s. 125—6.

D z i e d u s z k o K. Jak uczyć historji w kl. III. szkoły powszechnej. Życie Szk. 27. nr. 11. s. 397—403.

— Uwagi o projekcie programu nauki historji. Życie Szk. 30. nr. 5. s. 215—20.

E. (W). Nauczanie historji polskiej we Włoszech. Przyj. Szkoły. 29. t. VIII. s. 27.

F a l k o w s k a K. Kilka uwag o nauczaniu historji w starszych oddziałach szkół powszechnych. Ogniwo. 22. nr. 8. s. 2—3.

F e r e n s A. Szkolna mapa historyczna. Łódź. 30. str. 48. Prace Komisji dydaktycznej oddziału Łódzkiego Pol. Tow. Hist.

F i s c h e r A. Nauka historji w szkole powszechnej. Uwagi metodyczne. Przemyśl - Warszawa. KN. Druk. J. Łazora. 31. 8°. s. 87.

F r i e d l ä n d e r M. Gazeta w nauczaniu szkolnem. Ruch Ped. 28. t. XV. s. 47—51.

— Niemieckie głosy o nauczaniu historji. Muzeum. 27. t. XLII. s. 301—4.

G. G. W sprawie dalszego kształcenia się nauczycieli historji. Przyj. Szkoły. 29. t. VIII. s. 353—9.

G. S t. O celach nauczania historji. Życie Szk. 23. nr. 5. s. 1—4.

— O nauczaniu historji metodą badania. Życie Szk. 23. nr. 6. s. 14—16.

G ą s i o r o w s k a N. L’enseignement de l’histoire en Pologne. „Comité Polonais du III Congrès International d’Éducation morale“. Warszawa. Książnica. 22. s. 19+1 nlb.

— Historja. Roczn. Ped. 21. t. I. s. II. s. 296—318.

— Ilustracje jako „pomoce naukowe“ w nauczaniu historji. Nauka i Szkoła. 25. t. II. s. 106—12.

— Literatura historyczna popularna 1900—1919. Przegl. Hist. 19—20. t. XXII. s. 233—66.

— Najnowsze prądy w nauczaniu historji w Z. S. R. R. Praca naucz. 31. nr. 3—6. s. 33—40. Kwart. Hist. 30. II. s. 110—25.

— Nauczanie historji w szkole powszechnej. Praca Szk. 24. nr. 1—2. s. 1—7. nr. 3. s. 33—42.

— Przegląd literatury historycznej popularnej 1900—1919. Warszawa 20. (Bibl. Zw. Pol. Naucz. Szkół Powsz. nr. 6.).

— Sprawa nauczania historji na II Kongresie pedagogicznym. Rocz-

niki dziejów społ. i gosp. t. II. 32/33. s. 581—4.

— Sprawa nauczania historji w szkole powszechnej na Powszechnym Zjeździe historyków polskich. Praca Szk. 25. nr. 9—10. s. 145—49.

— Uwagi do projektu programu historji w 7-mio klasowej szkole powszechnej. Ogniwo. 30. t. X.. s 143—52.

— Wycieczki jako metoda w nauczaniu historji. Praca Szk. 30. nr. 1. s. 14—20.

Gebert Br. Czytanie wypisów historycznych przy nauce dziejów starożytnych. Muzeum. 24. t. XXXIX. s. 51—61.

— Jak uczyć historji w szkole powszechnej. Rozważania i wskazania dla nauczyciela. Warszawa - Lwów. Książnica Polska T. N. S. W. 23. s. 48. Wyd. II. Lwów. Książnica-Atlas. 25. i 27. s. 39+1 nlb.

— „Jak uczyć żołnierza dziejów ojczystych?" wykład na kursie wyszkolenia kierowników oświatowych. Lwów. Uniwersytet Żołnierski. 20.

— Podstawowe zagadnienia wychowawcze w popularnym podręczniku historji polskiej i w nauczaniu tego przedmiotu na stopniu niższym. Muzeum. 27. t. XLII. s. 209—23.

— Uwagi metodyczne o czytaniu wypisów historycznych w niższych klasach szkół średnich. (Autoreferat). Lwów. Książnica Polska. 19. s. 14. R. Bojasiński. Przegl. Ped. 20. zesz. III. s. 134—6.

Gebertowa G. Program nauki historji w szkole powszechnej austrjackiej i niemieckiej. Przyj. Szkoły. 30. t. IX. s. 81—90.

Gessek E. Nauczanie historji w szkole powszechnej. Pokłosie Szk. 28. nr. 4.

Gogolewski R. Uwagi dyskusyjne. W sprawie współczesności przy nauczaniu historji. Przyj. Szkoły. 29. t. VIII. s. 312—13.

Gorzycki W. Historja a nauki społeczno - prawne w szkole średniej. Przegl. Pedag. 18. t. XXXVII. nr. 10.

— O społecznej wartości światopoglądu historycznego. Droga. 22. nr. 2. s. 18—21.

— Wypisy historyczno - źródłowe dla klas wyższych szkół średnich. Przegl. Pedag. 20. t. XXXIX. s. 124—31.

— Zjawisko bezpośrednie w nauczaniu historji. (Kilka uwag z zakresu metodyki historji). Nowe Tory. 21.

Groele E. Historja w szkole powszechnej. Przyj. Szkoły. 22. t. I. nr. 1—6. s. 16—20.

Grüss N. Nauczanie historji starożytnej w szkole. Przegl. Hum. 30. t. V. s. 321—2.

Gumuła St. Konstrukcja programu historji dla szkół powszechnych. Życie Szk. 24. nr. 6. s. 177—81.

— O metodzie nauczania historji. Życie Szk. 23. nr. 10 i 11. s. 15—18.

— Pacyfizm w nauczaniu historji. Życie Szk. 28. nr. 10—11. s. 463—9.

— Projekt lekcji z historji na temat „Lwowskie Orlęta". Życie Szk. 27. nr. 5. s. 185—91.

— Projekt opracowania w oddziałach starszych tematu: „Dziesięciolecie Polski Odrodzonej". Życie Szk. 28. nr. 10—11. s. 472—76.

— Protokół z lekcji historji w oddziale IV-tym. Temat: Hetman Żółkiewski. Życie Szk. 27. nr. 2. s. 55—61.

Guńka K. Odzyskanie Pomorza. (Lekcja praktyczna). Mies. Pedag. 27. t. XXXVI. s. 40—42.

— Sobieski pod Wiedniem. (Plan lekcji praktycznej z historji pol. w kl. IV.). Mies. Pedag. 25. t. XXXIV. s. 76—7.

— Wieś na prawie niemieckiem. Szkic lekcji z historji pol. w kl. IV. Mies. Pedag. 28. t. XXXVII. s. 270—3.

H. Z. Jubileusz Bolesława Chrobrego w szkole. Mies. Pedag. 25. t. XXXIV. s. 1—3.

Halban A. i Sochaniewicz K. Nauczanie historji w szkołach średnich jako przygotowanie do studjum uniwersyteckiego wogóle a historycznego i prawniczego w szczególności. Pamiętnik IV powsz. Zjazdu Hist. Pol. w Poznaniu 6—8 grudnia 1925. t. I. s. 16.

Handelsman M. Historyka. Cz. I. Zasady metodologji historji. Zamość. Pomarański. 21. s. XI+256.

— Historyka. Zasady metodologji i teorji poznania historycznego. Podręcznik dla szkół wyższych. Wyd. II. poprawione i uzupełnione. Warszawa. Gebethner. 28. s. XIII+332.

— O nauce i nauczaniu historji nowożytnej w szkole wyższej. Przegl. Hist. 26. ser. II. t. 6. s. 107—23.

— W sprawie nowych przepisów o egzaminach magisterskich. Pamiętnik IV powsz. Zjazdu Hist. Pol. w

Poznaniu 6—8 grudnia 1925. t. I. s. 5+1 nlb.

Hartleb K. i Gawlik M. Konieczność wprowadzenia historji kultury polskiej jako przedmiotu obowiązującego w planach i w nauczaniu w szkołach średnich. Pamiętnik IV powsz. Zjazdu Hist. Pol. w Poznaniu 6—8 grudnia 1925. t. I. s. 4.

Händel. O kursie wakacyjnym dla nauczycieli historji żydów. Praca Naucz. 30. nr. 1—2. s. 20—2.

Hessel St. O reformę nauczania historji polskiej w szkołach na wychodźtwie. Nasza Szk. 29. t. VI. s. 20—1.

Historja Polski w obcych podręcznikach szkolnych. Zrąb. 30. t. 4. s. 483—85.

Historja w programach szkolnych. („Podręczna encyklopedja pedagogiczna" t. I. Warszawa. 23).

Hłaskówna W. W jaki sposób można naukę historji ożywić i uczynić ją poglądową. Przyj. Szkoły. 23. t. II. s. 142.

Hłasko-Pawlicowa A. Prawda dziejowa a czynniki emocjonalne w nauczaniu historji. Muzeum. 32. t. XLVIII. s. 151—6.

— Prawda dziejowa a czynniki wychowawcze w nauczaniu historji. Mies. Ped. 32. t. XII. s. 205—8.

Hoszowski St. Historja społeczna i gospodarcza w polskiej szkole średniej. Historja. 32. nr. 2. s. 15—36.

Hrabyk P. Uwagi o nowych programach. Historja. Pedagogjum. 27. t. III. nr. 7. s. 96—8.

Hulewicz J. Niewyzyskana rola historji wychowania we współczesnem szkolnictwie polskiem. Chowanna. 31. nr. 1. s. 3—24.

Irys. Kościół katolicki — opiekunem nauki i sztuki. Z szczególnem uwzględnieniem ich rozkwitu. (Lekcja w oddziale VII.). Przyj. Szkoły. 29. t. VIII. s. 181—8.

Jampoler G. O stanowisko pedagogiczne w nauczaniu historji wychowania. Ruch Ped. 30. t. XVII. s. 149—55.

Jankowski St. O nauczaniu historji. Szkoła. 27. t. LVIII. s. 4—9, 36—42, 61—5.

— O nauczaniu historji w szkole powszechnej. Uwagi metodyczne i wskazówki dla nauczycieli. (Warszawa). Nakł. Stow. Chrz. Nar. Naucz. Szk. Powsz. 27.

Jeleńska L. Metodyka pierwszych lat nauczania. Warszawa. Nasza Księgarnia. 26. s. 288. (Bibl. dz. Ped. nr. 2). Wyd. III, 29. s. 343. (Rozdział V poświęcony Historji).

Johnson Henry. Teaching of history in elementary and secondary schools. New York. 26. s. XXIX+497. Wyd. IV. R. Dutkiewicz J. Muzeum. 29. t. XLIV. s. 202—8.

Jurak W. Jak żyli ludzie w bardzo dawnych czasach w naszym kraju. Lekcja metodyczna dla III stopnia. Mies. Pedag. 28. t. XXXVII. s. 295—304.

— Z życia Słowian. Lekcja praktyczna. Mies. Pedag. 29. t. XXXVIII. s. 170—7, 239—45.

Kaczyńska H. Cykl pogadanek historycznych przeprowadzonych w szkole dla upośledzonych umysłowo w Wilnie od dn. 3/XI do 30/XI b. r. Szkoła specjalna. 31/32. nr. 1—2. s. 66—8.

Kamiński St. Nauczanie najnowszych dziejów Polski w szkole powszechnej. Przyj. Szk. 32. t. XI. s. 357—60.

Kasprowiczówna K. Powtórzenie historji w klasie 4-tej. Praca Szk. 25. nr. 6. s. 85—90.

Kende Oskar. Handbuch für den Geschichtslehrer. t. I. Geschichtsphilosophie und Geschichtsunterricht. Leipzig. 27. str. VIII+290. R. Dutkiewicz. Muzeum. 29. t. XLIV. s. 209—12.

Kędziorówna A. Kilka uwag o nauce historji. Przyj. Szkoły. 24. t. III. s. 310—12.

Kierecki M. Sposób nauczania historji w Poznańskiej Szkole Wydziałowej w latach 1777—1789. Przyj. Szkoły. 26. t. V. s. 311—12.

Kiernicka M. i Luśniakówna I. Pogadanki przygotowawcze do nauki historji w kl. 3. Życie Szk. 29. nr. 6. 259—64.

Kijas J. Dramatyzowanie lekcyj historji w klasach niższych. Przegl. Ped. 28. t. XLVII. s. 668—70.

Klar A. Historja jako problem wychowawczy. Brody 30.

Kłodziński A. Historja w angielskiej szkole średniej. Kwart. Hist. 30. t. II. s. 239—48.

— Idea jedności zjawisk życia duchowego w nauczaniu historji. Chowanna, 29. t. I. s. 269—78 i odb. Kraków. 29. s. 12.

— Od średniowiecznego do nowoczesnego państwa. Szkic lekcyjny dla klasy VIII gimnazjalnej. Sprawozdanie Dyr. Państw. Gimn. im. Bartł. Nowodworskiego w Krakowie za r. szk. 28/29. Kraków. 29.

— O uzgodnienie metody nauczania z materjałem historycznym. Chowanna. 31. nr. 2. s. 99—108.

— Pomiędzy historją a nauką obywatelską. Pamiętnik V. Powsz. Zjazdu Hist. Pol. w Warszawie. 1930. t. I. s. 633—50.

— Warunki pogłębienia historji. Warszawa. nakł. autora. 27. s. 30.

— Zagadnienie podręcznika historji w gimnazjum wyższem. Pamiętnik IV Zjazdu Hist. Pol. w Poznaniu 6—8 grudnia 1925. t. I. s. 4.

— Z zagadnień dydaktyki historji. Lwów. 18. s. 44.

Kłos A. Jakim warunkom winien odpowiadać podręcznik dla nauki historji ojczystej. Tyg. Naucz. Pols. 19. t. I. nr. 2.

Kłossowski M. Historja powszechna w pogardzie. Przegl. Ped. 26. t. XLV. s. 153—5.

Knapowska W. Rozwój dydaktyki historji u nas i zagranicą. Muzeum. 28. t. XLII. s. 275—94.

— Sprawa nauczania historji na Kongresie Międzynarodowym Nauk Historycznych w Oslo. Muzeum. 28. t. XLIII. s. 362—6.

— Z zagadnień metodyki nauczania historji. Władysław III Warneńczyk. Przyj. Szk. 25. t. IV. s. 311—16, 346—51, 382—91.

Knot A. Lektura Gazet w szkole średniej. Znaczenie wychowawcze. Ujęcie metodyczne. Muzeum. 32. t. XLVII. Z. 1. s. 29—39. i odb. Lwów 32. s. 13+3 nlb.

Konarski K. Sposób traktowania historji porozbiorowej w dzisiejszej szkole polskiej. Pam. IV Zjazdu Hist. Pol. w Poznaniu 6—8 grudnia 1925. t. I. s. 6.

Konikowski H. Karol Chodkiewicz. (Lekcja historji w III klasie szkoły powszechnej). Przyj. Szkoły. 26. t. V. s. 548—9.

Kopczewska A. Program nauki historji. Przegl. Ped. 30. t. XLIX. s. 111—14.

Kopera F. O ilustracji dziejów kultury polskiej. Nauka i Szkoła. 24. t. I. s. 41—6.

— Malarstwo historyczne jako ilustracja dziejów. Nauka i Szkoła. 24. t. I. s. 14—19.

Kowalski L. W sprawie projektu programu historji w szkołach powszechnych i gimnazjum niższem. Życie Szk. 30. nr. 4. s. 161—5.

Koza L. Odgłosy. I. Typy lekcyj „na wymarciu". Praca Szk. 31. t. IX. s. 21—2.

— Rola historji w programie szkolnym Dewey'a. Przyj. Szkoły. 32. t. XI. s. 63—4.

— Uwagi dyskusyjne: lekcja historji na temat: Unja Horodelska. Przyj. Szkoły. 27. t. VI. s. 390—1.

— i Nowaczyk St. Uwagi dyskusyjne: lekcja: Jak Polska zatrzymuje parcie Niemców na Wschód. Przyj. Szkoły. 31. t. X. s. 191—5.

— Uwagi dyskusyjne: lekcja: Zwiedzenie historycznych pamiątek Krakowa i Warszawy. Przyj. Szkoły. 27. t. VI. s. 725—6.

— Wyprawy Krzyżowe. 1) Lekcja historji w V-tej klasie szkoły powszechnej. Praca Szk. 31. t. IX. s. 83—5.

Kreczmar M. Ideał obywatela w starożytności klasycznej. Zrąb. 32. t. 11. s. 50—67.

— Nauczanie historji starożytnej z punktu widzenia obywatelskiego i państwowego. Zrąb. 31. t. 6—7. s. 69—80.

— O nauczaniu Historji Starożytnej. Przegl. Hum. 30. t. V. s. 49—55.

— Przegląd literatury podręcznikowej z zakresu historji powszechnej i polskiej. Przegl. Hum. 31. t. VI. s. 193—209.

Krotoski K. Jakie są zadania historji w szkole powszechnej. Przyj. Szkoły. 22. t. I. s. 11—16.

— Nauka historji w naszych szkołach średnich w programach i podręcznikach pod względem metodycznym i naukowym. Pamiętnik IV Powsz. Zjazdu Hist. Pol. w Poznaniu 6—8 grudnia 1925. t. I. s. 14+2.

— Program nauczania historji w szkołach powszechnych. Przyj. Szkoły. 24. t. III. s. 317—23, 333—7.

— Uwagi krytyczne do programu nauki historji w szkołach powszechnych 7-mio klasowych. Szkoła Powsz. 22. zesz. II. s. 166—71.

Kucharski W. Dwustopniowość nauki historji w szkole średniej. Pam. IV Powsz. Zjazdu Hist. Pol. w Poznaniu 6—8 grudnia 1925. t. I. s. 4.

K u k i e l M. Nauczanie historji wojskowej. Bellona. 25. t. XVII. s. 249—56.

K u l a ń s k i F. Kilka uwag o nauczaniu historji w szkole powszechnej. Przyj. Szkoły. 31. t. X. s. 254—6.

K u p c z y ń s k i T. Historja. (Metodyka). (Programy). Podr. Encyklopedja Pedag. t. 1. s. 157—65. Lwów-Warszawa. Książnica Pol. 23.

K u ś n i e r k i e w i c z. Nieco o nauce historji. Nasza Szk. 28. t. V. s. 8—9.

L a s k o w s k i O. Znaczenie ogólne i wychowawcze historji wojskowości. Bellona. 22. t. VIII. s. 1—10.

L e k t u r a do Historji Polski i Powszechnej. Pol. Macierz Szk. 22. nr. 11. s. 5—9.

L e m i e s z. O nauczaniu historji. Gazeta Warszawska. 22. nr. 111—12.

L i c z k o w s k i B. Uwagi dyskusyjne do artykułu Podręcznik w nauce historji. Przyj. Szkoły. 27. t. VI. s. 758—9.

— i K i s i e l e w s k a J. Uwagi dyskusyjne. Kilka uwag o nauczaniu historji w szkole powszechnej. Przyj. Szkoły. 27. t. VI. s. 477—80.

L i p o w c z a n ó w n a M. Słowianie — 8 lekcyj. Życie Szk. 29. nr. 6. s. 264—74.

Ł o d y ń s k i M. Historja wojskowa w programie szkolnym. Pamiętnik IV Zjazdu Hist. Pol. w Poznaniu 1925. t. I. s. 12.

M. A. Protokół z lekcji historji w oddziale IV-ym według cyklu I. W służbie Ojczyzny. Życie Szk. 23. nr. 10 i 11. s. 18—21.

M. i R. Lekcja praktyczna z historji „Unja Lubelska" (przeprow. w oddz. IV). Życie Szk. 24. nr. 7. s. 233—7.

M a k o s i ń s k a J. Historja w metodzie projektów. Przeszłość. 32. nr. 1.

M a l e c z y ń s k a E. Kronika historyczna. (Dydaktyka). Przegl. Hum. 30. t. V. s. 229—33, 357—59.

— O roli książki historycznej w pracy szkoły średniej. Pamiętnik V Powsz. Zjazdu Hist. Pol. w Warszawie. 1930. t. I. s. 651—56.

— W sprawie celu i poziomu gimnazjalnej nauki historji. Przegl. Hum. 30. t. V. s. 305—22.

M a ń k o w i c z M. Pierwsza lekcja historji po rosyjsku. Nasze Drogi. 30. nr. 10.

M a u r e t t e F. Jak uczyć historji pracy. (Odczyt, wygłoszony w dniu 30 lipca 1929 r. w Międzynarodowem Biurze Wychowania. Kongres Federacji Międzynarodowej Stowarzyszeń pedagogicznych lipiec—sierpień 1929 r.). Praca Szk. 30. nr. 3. s. 65—70. nr. 4. s. 100—3.

M e m o r j a ł komisji planów i nauczania historji oddziału lwowskiego Związku Zaw. Naucz. pol. szkół średnich przedłożony przez zarząd związku panu Kuratorowi Okręgu Szkolnego Lw. St. Sobińskiemu w sprawie egzaminu historji w nowym regulaminie egzaminu dojrzałości. Wiad. Naucz. 26. nr. 5. s. 2—3, nr. 6. s. 1—3. Odpowiedź Kuratora. s. 3—4.

M e n z e l J. Czy dotychczasowy sposób nauczania historji jest dobry. Przyj. Szkoły. 28. t. VII. s. 350—54.

— Jak zrealizować cel programu ministerjalnego w nauce historji. Szkoła. 28. t. LIX. s. 95—9.

— Jak uczyć historji. Nasz Głos. 28. nr. 4.

— Jeszcze kilka uwag w sprawie nauczania historji. Przyj. Szkoły. 27. t. VI. s. 636—40.

— Pierwsza wolna elekcja. (Lekcja). Przyj. Szkoły. 27. t. VI. s. 660—1.

— Podręcznik w nauce historji. Szkoła. 28. t. LIX. s. 260—2.

— Wojny religijne na Zachodzie a tolerancja w Polsce. (Lekcja w klasie V.). Przyj. Szkoły. 29. t. VIII. s. 271—81.

M i e l c z a r k o w a M. P e c o l d A. Jeszcze na temat „lekcyj na wymarciu". Praca Szk. 31. t. IX. s. 85—7.

M i k o l a s z e k T. Nauka historji jako czynnik wychowawczy. Przyj. Szkoły. 26. t. V. s. 284—8.

M i l a t a A. Znaczenie historyczne przełęczy Jabłonkowskiej. (Materjał do lekcji na stopniu wyższym). Mies. Pedag. 22. t. XXXI. s. 247—8.

M i l e n k i e w i c z J. Praca pomocnicza nauczyciela a nauczanie historji, geografji i przyrody. Przyj. Szkoły. 27. t. VI. s. 542—47.

— Współczesność a nauczanie historji. Przyj. Szkoły. 29. t. VIII. s. 81—93.

M i n k o w s k a A. Nauczanie historji systemem Daltońskim. Przegl. Ped. 29. t. XLVIII. s. 300—2, 381—2.

M r o z o w s k a H. Środki pomocnicze w nauczaniu historji. Pamiętnik

V Powsz. Zjazdu Hist. Pol. w Warszawie. 1930. t. I. s. 657—66.
— Wychowanie obywatelskie a nauczanie historji. Zrąb. 30. t. 3. s. 321—34.
Mitlek Fr. Jak uczyć historji w kl. III szkoły powszechnej. Życie Szk. 27. nr. 11.
Miros. Jan Długosz. (Lekcja historji w oddziale III). Przyj. Szkoły. 27. t. VI. s. 749—51.
— Mikołaj Kopernik. Lekcja historji w oddz. III. Życie Szk. 28. nr. 1. s. 37—9.
— Podręcznik w nauce historji. Przyj. Szkoły. 27. t. VI. s. 686—90.
— Stanisław Staszic. Lekcja historji w oddz. IV. Życie Szk. 28. nr. 4. s. 209—12.
Mla. Kazimierz Wielki jako gospodarz. (Lekcja). Przyj. Szkoły. 26. t. V. s. 546—7.
— Kilka uwag o nauczaniu historji w szkole powszechnej. Przyj. Szkoły. 27. t. VI. s. 268—77.
— Unja Horodelska. (Lekcja). Przyj. Szkoły. 27. t. VI. s. 293—4.
— Unja Litwy z Polską. (Klasa IV). Przyj. Szkoły. 27. t. VI. s. 152—4.
Moritz St. Inscenizacja wiersza p. t. „Florjan Szary“ w kl. V-tej. Szkoła i Naucz. 27. nr. 6. s. 101—3.
Morys K. Historja. Rys historyczny. Metodyka i znaczenie. Szkoła. 25. z. VII. s. 159—63.
Mościcki H. Wskazówki praktyczne dla nauczycieli historji. (Szkoły średnie). Warszawa. Wyd. księg. J. Lisowskiej. 25. s. 144. R. Martynowiczówna. Praca Szk. 25. nr. 2. s. 30.
Moszczeńska I. Historja i geografja w nauce o Polsce Współczesnej. Przegl. Ped. 27. t. XLVI. s. 582—4.
— Nauka historji jako środek propagandy pokojowej. Szkoła Powsz. 25. zesz. II. s. 89—100.
— Tendencja w nauczaniu historji. Muzeum. 27. t. XLII. s. 224—33.
Müller E. Historja. (Projekt programu dla 3 ostatnich lat siedmioklasowej szkoły powszechnej). Ruch Ped. 19. t. VI. s. 200—15.
— Historja. Projekt programu dla kl. V. VI i VII szkoły powszechnej. Prace Komisji Szkolnej Związku P. Naucz. Szk. P. Kraków. 20. R. Opatrny J. Szk. Powsz. 21. zesz. 1. s. 119—24.
Nanke Cz. Uwagi o ministerjalnym projekcie programu nauki historji w niższem gimnazjum. Pamiętnik V Powsz. Zjazdu Pol. Tow. Hist. w Warszawie. t. I. 1930. s. 667—670.
Natanson Leski J. Polska w epoce mocarstwowej. (Objaśnienie do mapy). Nauka i Szkoła. 25. t. II. s. 101—106.
Nauczanie historji. Zew Szkoły. 28. zesz. I.
— Dyskusje. Pamiętnik IV Powsz. Zjazdu Hist. Pol. w Poznaniu. 1925. t. I. s. 147—87.
— Dyskusje. Pamiętnik V Powsz. Zjazdu Hist. Pol. w Warszawie. 1930. t. II. s. 327—61.
— w szkole powszechnej i w gimnazjum niższem. Ogniwo. 24. zesz. 3—7.
Nowaczyk St. Chrześcijaństwo. (Uwagi o lekcji historji w oddz. V.). Przyj. Szkoły. 30. t. IX. s. 621—4.
— Jak dawniej wyglądały miasta. (Lekcje historji w oddz. III., przeprowadzone na posiedzeniu Sekcji historycznej Ogniska Z. P. N. S. P. w Tucholi). Życie Szk. 29. nr. 12. s. 531—32.
— Jak Polska zatrzymuje parcie Niemców na wschód. (Lekcja konkursowa). Przyj. Szkoły 31. t. X. s. 98—105.
— Jak Władysław Łokietek zjednoczył ziemie polskie. Lekcja. (Oddział III szkoły powszechnej). Przyj. Szkoły. 29. t. VIII. s. 666—72.
— Jak wzbudzam w dziecku przez naukę historji, miłość do ojczyzny i współrodaków. Przyj. Szkoły. 29. t. VIII. s. 21—4.
— Jan Sobieski. Lekcje historji w oddz. IV. Życie Szk. 32. t. X. s. 24.
— Józef Piłsudski. (Szkic lekcji historji w oddz. VI.). Życie Szk. 31. nr. 7—9. s. 342—8.
— Karol Marcinkowski. (Lekcja historji na oddz. IV i V kl.). Przyj. Szkoły. 31. t. X. s. 392—7.

D. n.

Zofja Żebrowska (Lwów).